

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

AGLAÊ MACHADO FRIGERI

A RÍTMICA MUSICAL DE JOSÉ EDUARDO GRAMANI  
E A APRENDIZAGEM AUTORREGULADA:  
MOVIMENTO, ATENÇÃO, FLEXIBILIDADE E DIVERTIMENTO

CURITIBA

2019

AGLAÊ MACHADO FRIGERI

A RÍTMICA MUSICAL DE JOSÉ EDUARDO GRAMANI  
E A APRENDIZAGEM AUTORREGULADA:  
MOVIMENTO, ATENÇÃO, FLEXIBILIDADE E DIVERTIMENTO

Tese apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Música  
– Cognição / Educação Musical, Setor de Artes,  
Comunicação e Design, da Universidade Federal do  
Paraná, como requisito parcial à obtenção do grau de  
Doutor em Música.

Orientadora: Profa. Dra. Rosane Cardoso de Araújo

CURITIBA

2019

Catálogo na publicação  
Sistema de Bibliotecas UFPR  
Biblioteca de Artes, Comunicação e Design/ Batel (AM)  
(Elaborado por: Sheila Barreto CRB9-1242)

Frigeri, Aglaê Machado

A rítmica musical de José Eduardo Gramani e a aprendizagem autorregulada: movimento, atenção, flexibilidade e divertimento. / Aglaê Machado Frigeri – Curitiba, 2019.  
150 f.

Orientadora : Profa. Dra. Rosane Cardoso de Araújo  
Tese (Doutorado em Música) – Setor de Artes, Comunicação e Design da Universidade Federal do Paraná.

1. Música. 2. Métrica e ritmo musical. I. Título.

CDD 780

### TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em MÚSICA da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Tese de Doutorado de **AGLAÊ MACHADO FRIGERI**, intitulada: **A RÍTMICA MUSICAL DE JOSÉ EDUARDO GRAMANI E A APRENDIZAGEM AUTORREGULADA: MOVIMENTO, ATENÇÃO, FLEXIBILIDADE E DIVERTIMENTO**, após terem inquirido a aluna e realizado a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua Aprovação no rito de defesa.

A outorga do título de Doutor está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.


Curitiba, 18 de Abril de 2019.

  
ROSANE CARDOSO DE ARAUJO  
Presidente da Banca Examinadora

  
GUILHERME GABRIEL BALLANDE ROMANELLI  
Avaliador Interno (UFPR)

  
LUIZ HENRIQUE FIAMMENGHI  
Avaliador Externo (UDESC)

  
MAURICIO SOARES DOTTORI  
Avaliador Externo (UFPR)

  
CARLOS ALBERTO ASSIS  
Avaliador Externo (UNESPAR)

Dedico este trabalho à José Eduardo Gramani, que me apresentou um caminho de autoconhecimento através da alegria de estar à serviço da música.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço imensamente à minha orientadora, Dr<sup>a</sup>. Rosane Cardoso de Araújo, que me apoiou e acolheu em todos os momentos desta trajetória.

Ao meu marido, Luciano, pelo incentivo e parceria sem fim.

À minha filha Tarsila, pela sua compreensão das horas não brincadas que passei ao computador e, mesmo assim, sempre me ensinando a brincar mais.

Aos meus pais, Oribe e Cidinha, que já faleceram, mas com certeza teriam orgulho deste trabalho. Agradeço por me ensinarem a gostar de ser feliz.

Aos meus irmãos, Euterpe, Elizabete e Alexandre, cunhados e sobrinhos, pelo amor incondicional.

Às minhas outras irmãs, Sâmia e Ceres, pela alegria e determinação estimuladas.

Aos colegas e alunos da Unespar/Campus II, pela convivência fraterna e encorajamento.

Aos professores e colegas da Pós-Graduação em Música da UFPR, pelas horas de curiosidade e inquietação compartilhadas.

À Rosecler Netto, por me ajudar a não me distanciar de mim mesma em momentos delicados.

À Fundação Araucária/Capes, pela tranquilidade que a bolsa de estudos me proporcionou.

## RESUMO

O tema desta tese refere-se aos exercícios de Rítmica elaborados por José Eduardo Gramani e sua relação com a Aprendizagem Autorregulada. Gramani desenvolveu uma série de exercícios que contemplam o aspecto musical do ritmo, visando estimular a sensibilidade rítmica dos estudantes de música. A Aprendizagem Autorregulada é um processo ativo, no qual estudantes estabelecem metas para seu aprendizado e procuram monitorar, regular e controlar sua cognição, motivação e comportamento, em um determinado contexto e ambiente. O objetivo desta pesquisa foi investigar as possibilidades de desenvolvimento autorregulatório a partir da prática dos exercícios rítmicos de Gramani, verificando a aprendizagem em diferentes cursos de música com diferentes habilitações. Na presente pesquisa, as relações entre estes dois elementos foram investigadas a partir de uma metodologia de natureza qualitativa e quantitativa. O delineamento metodológico incluiu o modelo de pesquisa quase-experimental, realizada no intervalo de 10 aulas ministradas em uma instituição de ensino superior da cidade de Curitiba, no ano de 2017, junto a 83 alunos de cinco cursos distintos. Os resultados indicaram: (a) os métodos utilizados forneceram informações sobre o processo regulatório dos estudantes que possibilitam constatar a relação da aprendizagem autorregulada com o material desenvolvido por Gramani; (b) o direcionamento de meta (propósito) tem impacto direto na motivação e no comportamento apresentados pelos alunos; (c) os desafios presentes nos exercícios de Gramani representam um fator relevante na motivação dos alunos; (d) o contexto tem papel fundamental na motivação dos alunos, revertendo-se na capacidade de escolher e adaptar caminhos para manter-se no processo de aprendizagem. Espera-se que esta pesquisa possa contribuir para uma melhor compreensão da qualidade, profundidade e alcance que o material desenvolvido por Gramani é capaz de promover.

Palavras-chave: Rítmica Musical. Gramani. Aprendizagem Autorregulada. MSLQ.  
Microanálise da Aprendizagem Autorregulada.



## **ABSTRACT**

The theme of this doctoral thesis refers to the Rhythmic exercises elaborated by Jose Eduardo Gramani and its relation with Self-Regulated Learning. Gramani developed a series of exercises that contemplate the musical aspect of the rhythm, in order to stimulate the rhythmic sensitivity of the music students. Self-Regulated Learning (SRL) is an active process in which students set goals for their learning and seek to monitor, regulate, and control their cognition, motivation, and behavior in a given context and environment. The objective of this research was to investigate the possibilities of self-regulatory development from the practice of Gramani's rhythmic exercises, verifying the learning in different music courses with different qualifications. In the present research, the relations between these two elements were investigated from a qualitative and quantitative methodology. The methodological design included the quasi-experimental research model, carried out in the interval of 10 classes taught at a higher education institution in the city of Curitiba, in the year 2017, to 83 students from five different courses. The results indicated: (a) the methods used provided information about the students' regulatory process, which makes it possible to verify the relationship of self-regulated learning with the material developed by Gramani; (b) goal orientation has a direct impact on the motivation and behavior presented by the students; (c) the challenges present in the Gramani exercises represent a relevant factor in students' motivation; (d) context plays a fundamental role in student motivation, reverting into the ability to choose and adapt ways to remain in the learning process. It is expected that this research can contribute to a better understanding of the quality, depth and reach that the material developed by Gramani is able to promote.

**Keywords:** Musical Rhythmic. Gramani. Self-Regulatory Learning (SRL). MSLQ. Microanalysis of SRL.



## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b>	10
<b>1 INTRODUÇÃO</b>	16
<b>2 A RÍTMICA DE JOSÉ EDUARDO GRAMANI</b>	19
2.1 JOSÉ EDUARDO GRAMANI (1944 – 1998)	22
2.1.1 Influências no Trabalho sobre Rítmica	22
2.1.1.1 Émile Jaques-Dalcroze (1865 – 1950)	23
2.1.1.2 Rolf Gelewski (1930 – 1988)	24
2.1.1.3 Igor Stravinsky (1882 – 1971)	25
2.1.2 Os (anti) Métodos	26
2.1.2.1 Os exercícios: propostas	27
2.1.2.2 Os exercícios: divertimento	31
<b>3 APRENDIZAGEM AUTORREGULADA</b>	42
3.1 PRINCIPAIS PESQUISADORES	44
3.2 PAUL PINTRICH (1953 – 2003)	49
3.2.1 Fases e Áreas da Aprendizagem Autorregulada	53
3.2.2 Fases e Áreas da Aprendizagem Autorregulada Adaptadas ao Contexto da Rítmica	56
3.2.2.1 Regulação da Cognição	56
3.2.2.2 Regulação da Motivação / Afeto	58
3.2.2.3 Regulação do Comportamento	60
3.2.2.4 Regulação do Contexto	62
<b>4 METODOLOGIA</b>	64
4.1 PARTICIPANTES DA PESQUISA	65
4.2 PLANEJAMENTO DAS AULAS	66
4.3 CONSTRUÇÃO DO QUESTIONÁRIO I COM BASE NO <i>MSLQ</i>	70
4.3.1 Adaptação ao Contexto da Disciplina de Rítmica	73
4.4 CONSTRUÇÃO DO QUESTIONÁRIO II COM BASE NA MICROANÁLISE DA APRENDIZAGEM AUTORREGULADA	80
4.4.1 Protocolo da Microanálise	82
4.4.2 Adaptação ao Contexto da Disciplina de Rítmica	83
<b>5. RÍTMICA E APRENDIZAGEM AUTORREGULADA: RESULTADOS DA PESQUISA</b>	88
5.1 LEITURA DOS DADOS I: AULAS DE RÍTMICA	88

5.2	LEITURA DOS DADOS II: QUESTIONÁRIO ADAPTADO .....	90
5.3	LEITURA DOS DADOS III: MICROANÁLISE .....	112
6.	<b>CONCLUSÃO</b> .....	130
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	134
	<b>ANEXO: <i>MSLQ</i></b> .....	140

## APRESENTAÇÃO

José Eduardo Ciocchi Gramani nasceu em São Paulo, em março de 1944, mas cresceu em Itapira, cidade próxima à Campinas (SP). Na dedicatória do CD “Mexericos da Rabeca” (que não foi publicada na íntegra) que ele fez ao seu pai, 53 anos depois, ele mesmo conta:

Em março de 1951, quando eu estava completando sete anos, meu pai pediu que eu escolhesse um presente e me apresentou três opções: um relógio, uma bicicleta ou um violino. Eu escolhi o violino. Esta escolha tinha um porquê: meu pai havia ganhado de um amigo um pick-up com três rotações e desde então comprava um LP por mês. Então eu ouvia muitos discos, principalmente de música orquestral, aquelas grandes orquestras como Mantovani, Franck Pourcel, Otto Cesana, ouvia Valsas de Strauss, Melodias Favoritas de Ópera e outros na mesma linha. As cordas da orquestra me fascinavam.

Meu pai, que jamais sonhara ser artista, sempre teve a arte incitando-o em suas ações. Acho que ele não percebeu isso, que sua maneira de encarar a vida, suas pescarias, as andanças pelo mato para catar tocos de árvores e folhas secas para minha mãe fazer arranjos florais, os colares de miçangas, os seus belos lustres cheios de cor, alimentaram minha certeza de que viver é fazer arte.

Pescaria nunca foi somente pescar. Catar tocos de árvore e folhas secas pelo mato tinha cheiro de pesquisa de campo.

Fazer colares de miçangas ia muito além do simples juntar bolinhas coloridas, era uma aula de concentração e discernimento.

Seus lustres, seus projetos de novos modelos, com novas formas e combinações de cores me ensinaram a compor.

Não há o que pague esta valiosa luz.

Dedico este trabalho a ele. Meu pai na vida e na arte. (GRAMANI, 2003, p.118)

Este artista atento, curioso, criativo, crítico e, sobretudo, bem-humorado, seguiu a vida apaixonado pelo violino, fez muita música de câmara, tocou em orquestras, arranjou, compôs, regeu, se apaixonou pelas rabecas, pesquisou a fundo sobre elas, e deu muitas, muitas aulas de tudo isso pelo Brasil afora. E ainda por cima, dedicou muito da sua vida a reconstruir “o significado musical do Ritmo”, pesquisa que ele sistematizou em seus livros, com aquele desprendimento organizado de quem foi pescar, catar tocos de árvore e folhas secas, e juntar bolinhas coloridas para fazer colares e lustres. Desta vez, juntou bolinhas pretas e brancas, desenhou todas elas com sua coleção de lapiseiras e canetinhas, reconfigurando-as em disposições que privilegiavam personalidades sonoras universais. Música, essa “obsessão humana” (como o neurocientista canadense Daniel Levitin gosta de destacar) sempre foi o princípio, o meio e o fim do trabalho apaixonado de Gramani.

Tive a sorte e o prazer de conhecê-lo em julho de 1986, em uma das edições do Festival de Música de Londrina, minha cidade natal. A música sempre teve um papel fundamental na minha vida, fosse dançando balé, escutando os discos dos meus irmãos mais velhos ou cantando (em casa, no coral infantil ou na banda com os amigos da escola). Mas quando fui aprender

música, criei uma relação abismal com partituras; mesmo tendo uma boa noção de altura e uma sensação rítmica confiante, não conseguia relacionar nada disso com a notação musical. E essa sensação de incapacidade, relacionada a não identificar todos aqueles símbolos em sequência, provocou em mim um distanciamento com a música; não me dedicaria a uma atividade que não me sentisse capaz de resolver por mim mesma. E assim o tempo foi passando, eu mantendo uma ‘relação superficial’ com a música... Foi quando li no jornal sobre aquele professor de Campinas, que propunha uma didática mais participativa quanto à aprendizagem rítmica, e que fazia do seu curso um dos mais procurados daquele festival de música; gostei da entrevista e me inscrevi, sem ter a menor ideia do que poderia acontecer.

Lembro-me do impacto da sua figura ao entrar na sala de aula: aquele professor barbudo, olhar sincero, tranquilo e firme ao falar, bem-humorado no seu jeito de explicar os exercícios e contar suas histórias, sempre fazendo piadas e trocadilhos. Ninguém ficava sentado por muito tempo, logo todos formavam uma grande roda para um tipo de exercício, outro em duplas, outro individualmente, cada aluno se aventurando em descobrir como distribuir linhas distintas entre pés, mãos e voz; quando a gente voltava a se sentar, logo vinha um “ditadinho” (uma das características do Gramani, apresentar um assunto usando o termo no diminutivo, não como forma de desdém, mas para tratá-lo de maneira carinhosa, de um jeito bem brasileiro). E era isto mesmo, um ditado curto, geralmente de quatro compassos, inicialmente para se descobrir qual sua métrica, quais seus ritmos, e, gradativamente, se havia e onde havia pausa e/ou ligadura. Aquele ambiente acolhedor e divertido, onde o erro era parte do processo, onde cada aluno incorporava e (de)codificava sons, onde o quanto (duração) e o quando (métrica) de cada som era vivenciado de tantas maneiras e combinações, me fez repensar minha relação com a música. Gramani me fez perder o medo de partituras, me trouxe a alegria de enfrentar desafios (de leitura, escrita e desempenho) musicais com a confiança de quem pode resolvê-los, pois o processo era todo a serviço do som; me mostrou que eu tinha muito som dentro de mim e que com atenção (às relações do som) e desprendimento criativo (ou seja, a alegria de ousar experimentar, errando e refazendo com atenção) eu poderia levar tudo isso comigo pela vida a fora.

É importante frisar esta característica pessoal do Gramani de motivar e incentivar os alunos, pois ele tinha um jeito muito acolhedor como professor, uma mistura de paciência e orgulho ao ver uma prática musical consciente brotando em seus alunos. E isto é o que não aparece nitidamente nos seus livros, o seu jeito de ensinar, por mais que ele tenha se empenhado em escrever textos antes dos exercícios. Sua preocupação com o desenvolvimento da compreensão musical de seus alunos abrangia uma visão holística de abordagem de ensino (tão

difundida atualmente entre pedagogos, professores e psicólogos), incluindo questões como contexto cultural, ética, processo, criatividade, expressão, sensação, atenção, cooperação, autonomia. Nas suas primeiras apostilas de rítmica (ainda na Fundação da Artes da São Caetano do Sul, SP), seus textos são instruções quanto à maneira de realizar os exercícios; em seu primeiro livro, *Rítmica* (1986), ele inclui considerações sobre seu trabalho, seus objetivos junto ao processo de realização dos exercícios; em *Rítmica Viva* (1996) ele acrescenta seus pontos de vista com relação a algumas questões do meio musical, tais como métodos, ser artista, uso de metrônomo, precisão, compartimentação, fórmulas, processos, balanço, ouvido.

Maria Amália Martins, uma das primeiras pessoas a trabalhar com o ensino da rítmica no Brasil, e que teve grande influência no trabalho de Gramani ao apresentá-lo às pedagogias ativas de Jaques-Dalcroze, Edgar Willems e Carl Orff, escreve no prefácio de seu último livro:

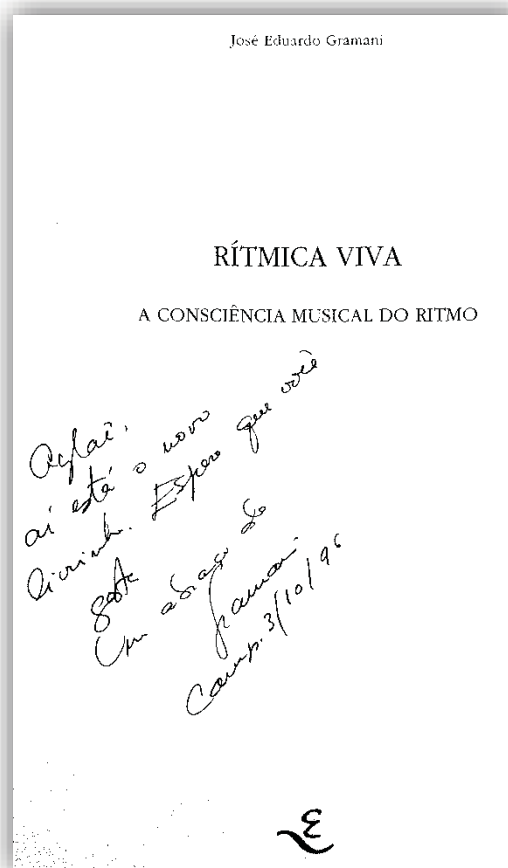
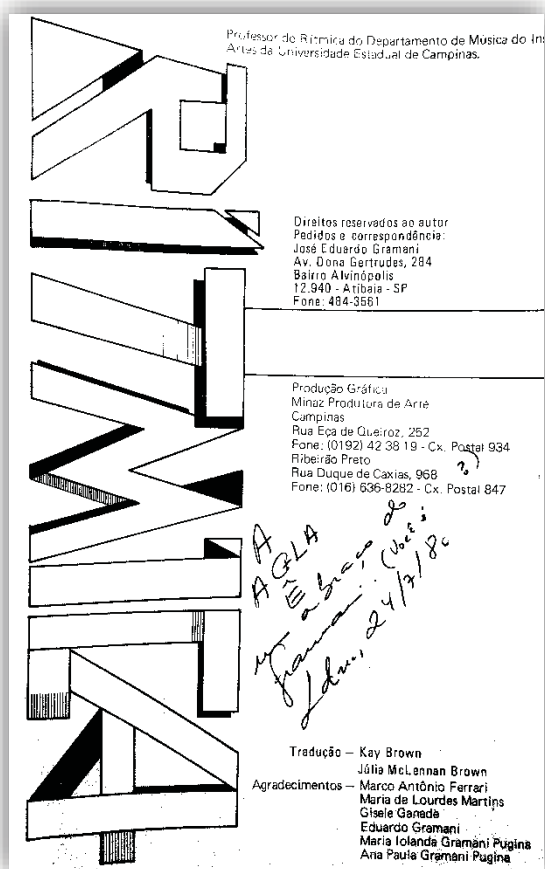
Possuidor de madura experiência pedagógica, o autor vem, desde a década de 1970, desenvolvendo uma proposta inovadora no campo da pedagogia rítmica, destinada a estudantes e instrumentistas em geral e recomendada também a professores, regentes e compositores.

Acreditamos que a sua contribuição mais avançada e original está no tratamento dado à “dissociação rítmica”, como ele denomina. Propõe ampliar o universo rítmico do aluno por meio de independência de movimentos gerada por uma concepção interna de vários planos rítmicos superpostos e inter-relacionados sem estabelecer dependência métrica, devendo cada plano conservar suas características qualitativas e impulsos próprios (sua “personalidade”, segundo Gramani).

Trata-se de uma proposta desafiante, mas envolvente e prazerosa para quem dela souber extrair todo o potencial pretendido pelo autor. (GRAMANI, 1996, p.10)

A “proposta desafiante” que vivi foi muito divertida ao lado de Gramani, pois nosso encontro inicial (durante um festival de música) teve sequência com aulas regulares (uma vez por mês, durante um ano), com um grupo de estudos que se organizou para pagar os custos de viagem, estadia e um pagamento (praticamente simbólico) pelas suas aulas. Incorporei suas propostas e procurei sempre levá-las adiante. Nos reencontramos várias vezes, ganhei exercício, ganhei livro novo, fui solista com ele regendo a orquestra, fui vê-lo tocar, mas o reencontro com um curso seu, durante a Oficina de Música de Curitiba de 1998, foi especial; naquele mês de janeiro aproveitei como nunca exatamente a sua maneira de ensinar e também a sua companhia. Sua saúde já se apresentava bastante debilitada e em julho daquele mesmo ano Gramani faleceu. Deixou o mundo com aquele jeito destemido, de quem nunca perdeu a “certeza de que viver é fazer arte”.

FIGURAS 1 e 2: Livros com dedicatória para a autora

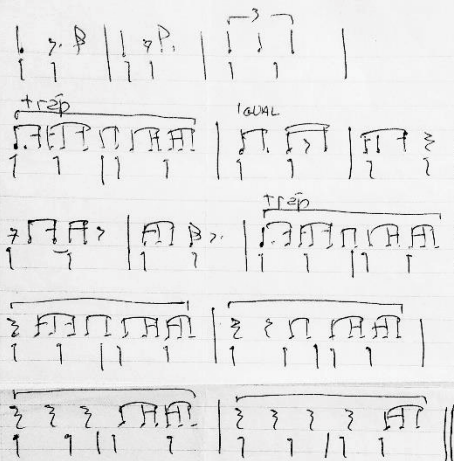


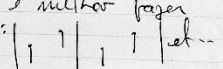
FIGURAS 3 e 4: Exercício (“com mudança de andamento”) dedicado à autora




- Os tempos não variam - manter o andamento dos semínimas  
 - NÃO pensar em quadras de 5





obs. As semínimas é melhor fazer  
 pare a agudo: 

parz  em abço do  
 flautim  
 Idm, 27/6/87

Extraídos de arquivo pessoal da autora.



Ao longo dos mais de trinta anos que se passaram desde a época que nos conhecemos, sempre escuto comentários sobre os livros de Gramani que vão desde perspectivas limitadas até a completa ignorância sobre o material que ele elaborou. O ponto fundamental é que trata-se de um material que exige um alto nível de atenção e disponibilidade para explorar os gestos distintos e simultâneos que ele solicita, até que se tornem fluídos e flexíveis. É praticamente um processo de assimilação sensorial de vários conceitos rítmicos, que são progressivamente aprofundados pela consciência adquirida, até tornarem-se perceptíveis, reguláveis e musicais.

Gramani procura oferecer ao estudante de música um material que possa prepará-lo para as músicas que são feitas no mundo todo, para as músicas de todas as épocas do mundo. Ao dar um tratamento universal na condução de seus exercícios, ele demonstra sua visão da musical como expressão humana, não como produto comercial; isto não significa que a música seja igual no mundo inteiro, mas que a essência que dá sentido a essa organização de sons é compartilhada por pessoas de lugares e culturas diferentes. Gramani traz para seus exercícios a liberdade de movimento da música antiga, resgatada e ampliada na música contemporânea, traz a linguagem de tradição europeia somada às concepções africanas de estruturação rítmica, traz elementos da música de concerto e da música popular. A flexibilidade que ele pede na execução dos exercícios é proporcionada por ele mesmo através da amplitude de linguagens que apresenta, sempre atento e primoroso na maneira de realizar a notação musical. Gramani defende uma educação musical que não priorize a pressa nem as fórmulas, mas a profundidade e a compreensão.

Abracei estes princípios para minha própria vida e procuro levá-los adiante o máximo possível, através da divulgação e aplicação do material elaborado por Gramani em cursos e oficinas. Mas este não é o desfecho desta história, é a escolha por um caminho, e com ela vieram, conseqüentemente, outras inquietações. Procurando por esclarecimentos sobre processos de aprendizagem, encontrei na área da Cognição Musical inúmeros outros caminhos possíveis, dentre os quais a Teoria da Aprendizagem Autorregulada. Na busca desta teoria por tornar claro e compreensível os aspectos envolvidos na aprendizagem, identifiquei os elementos que Gramani tanto procura ativar para desenvolver a consciência musical do ritmo. Quanto mais aprendo sobre este assunto, mais vejo o quanto o trabalho de Gramani é estruturado para desenvolver o perfil autorregulado em uma pessoa. E é este o grande diferencial de todo seu trabalho, pois vai além do desenvolvimento de habilidades técnico-musicais; é decididamente uma educação que visa o ser humano.

Dedico este trabalho a ele, meu pai musical.

## 1 INTRODUÇÃO

Preocupado com a compreensão e o desenvolvimento musical de seus alunos, Gramani publicou dois livros (*Rítmica*, de 1986, e *Rítmica Viva*, de 1996), com o intuito de estimular a sensibilidade rítmica do estudante de música, através de exercícios que contemplam o aspecto musical do ritmo. Durante todo o processo de aprendizagem e realização, os exercícios propostos são caminhos para uma compreensão mais ampla da estrutura musical, sendo necessário realizá-los de várias maneiras, para que se possa criar novas associações desde o início, ao invés de automatizações. Mesmo que os exercícios exijam funções distintas e simultâneas da voz, mãos e pés, eles não procuram desenvolver a coordenação motora, mas estimular uma realização musical consciente e criativa. Os exercícios ativam o uso de estratégias cognitivas, selecionadas e adaptadas constantemente, aliadas a uma atenção, também constante, sobre a relação entre som, sensação e símbolo. Gramani ainda complementa que ele procura acionar no músico

[...] sua capacidade de concentração, normalmente pouco requisitada, e que neste processo tem função de base, geradora que é de toda e qualquer possibilidade de modificações e atitudes, permitindo o ‘descondicionamento’ dos reflexos e possibilitando uma realização musical consciente. (GRAMANI, 1992, p. 11)

Este ponto de vista defendido e estimulado por Gramani sugere o uso integral da atenção e da capacidade de concentração como fator estrutural de um processo disciplinado e flexível. Tal processo promove as associações e dissociações necessárias ao desenvolvimento de uma consciência quanto às escolhas que irão adaptar ou reforçar atitudes na realização de uma determinada tarefa e encontra paralelo nos preceitos da Aprendizagem Autorregulada, dentro das áreas da Psicologia Social Cognitiva e da Cognição Musical.

A Teoria da Aprendizagem Autorregulada foi inicialmente elaborada por Barry J. Zimmerman, em 1986, e diz respeito “a pensamentos, sentimentos e ações autogeradas que são planejadas e ciclicamente adaptadas para realização de metas pessoais” (ZIMMERMAN, 2000, p. 14). Complementando, Paul Pintrich explica que:

(...) aprendizagem autorregulada é um processo ativo, construtivo, no qual estudantes estabelecem metas para seu aprendizado e procuram monitorar, regular e controlar sua cognição, motivação e comportamento, guiados e limitados por seus objetivos e as características contextuais do ambiente. Tais atividades autorregulatórias podem mediar as relações entre os indivíduos e o contexto e suas conquistas adquiridas. (WOLTERS et al., 2003, p. 05)

A aprendizagem autorregulada pode ser compreendida como uma estrada onde é possível, a qualquer instante, redefinir o percurso rumo a um destino escolhido. O destino corresponde ao objetivo a ser alcançado, o trajeto equivale à estratégia escolhida e a estrada é o próprio processo. A definição do percurso envolve observação, julgamento e reação, para realizar os ajustes que se fizerem necessários, tanto do trajeto (estratégia) quanto de si mesmo (esforço, persistência, ajuda), e para não perder de vista o motivo de envolver-se na jornada. No que diz respeito à estrada do desenvolvimento da rítmica musical, Gramani assinala:

Os exercícios anexos foram compostos tendo como preocupação básica trazer à tona a face musical do ritmo. Estes exercícios não são um fim e sim um MEIO através do qual muito pode se desenvolver, principalmente os aspectos de disciplina interior e flexibilidade de adaptação da atenção a novos tipos de associações ou relações. Quando o exercício já estiver sendo bem realizado já deixou de ter sua função, pois os problemas que dificultavam sua realização já foram solucionados através de processos interiores de associação e dissociação. O desenvolvimento destes processos é que é o FIM. (GRAMANI, 1992, p. 12)

O objetivo geral desta pesquisa é investigar as possibilidades do desenvolvimento autorregulatório na aprendizagem musical a partir da prática dos exercícios de Rítmica elaborados por José Eduardo Gramani. Como objetivos específicos, busca verificar a aprendizagem em diferentes cursos de música, em diferentes habilitações.

É importante salientar que o processo explorado encontra-se no âmbito da aprendizagem musical, mas pode ser levado para qualquer outro aspecto da vida, conforme destaca Wolters:

A aprendizagem autorregulada tem sido vista como um processo que facilita o desempenho efetivo dos alunos em ambientes acadêmicos e como resultado valioso do processo de escolarização por mais de 20 anos. [...] Além disso, acredita-se que o desenvolvimento como um estudante autorregulado em contextos acadêmicos forneça uma base de vontade, motivação e autogerenciamento que possa ser transferida para contextos importantes fora da escola. (WOLTERS, 2010, p. 20)

No Brasil, as pesquisas que envolvem aprendizagem autorregulada e música são recentes e voltadas, em grande parte, para a aprendizagem de instrumentos musicais. Encontram-se disponíveis dissertações como a de Célia Cavalcanti (2009), que investigou as crenças de auto eficácia de músicos instrumentistas no domínio específico da autorregulação da prática instrumental; Camilla dos Santos Silva (2016), que apresentou uma proposta, a partir da autorregulação da aprendizagem, para o ensino de violão nos cursos de licenciatura em música; Jâmison Sampaio de Queiroz Santos (2017), que estudou aspectos da autorregulação na prática deliberada entre alunos de cursos de bacharelado em violão; Luiz Antonio Braga

Vieira Júnior (2017), que verificou as estratégias de autorregulação da aprendizagem musical em uma banda de música escolar; e Flávio Denis Dias Veloso, que apresentou um estudo de caso com uma percussionista, sob a ótica da autorregulação da aprendizagem musical. Inclui-se nesta lista, as teses de Cristiane Otutumi (2013), que aprofundou discussões sobre o ensino na disciplina Percepção Musical, sob a perspectiva da aprendizagem autorregulada; e Alexandre Gonçalves (2018), que investigou o processo ensino/aprendizagem da Leitura Musical à Primeira Vista em cursos de Música de Universidades Brasileiras da região sul, à luz dos estudos das crenças de autoeficácia e da autorregulação da aprendizagem.

Na presente pesquisa, as relações entre os estudos de rítmica de José Eduardo Gramani e a aprendizagem autorregulada foram investigadas a partir de uma metodologia de natureza qualitativa e quantitativa. O delineamento metodológico incluiu o modelo de pesquisa quase-experimental, realizada no intervalo de 10 aulas ministradas em uma instituição de ensino superior da cidade de Curitiba, no ano de 2017. A primeira e a última destas dez aulas envolveram a aplicação de dois questionários relacionados à aprendizagem autorregulada junto a alunos que cursavam, em 2017, a disciplina de Rítmica, que, por sua vez, apresenta os exercícios desenvolvidos por Gramani como conteúdo.

O desenvolvimento desta tese está dividido em quatro capítulos. O capítulo “A Rítmica de José Eduardo Gramani” trata do desenvolvimento da Rítmica como área de conhecimento musical específico e dos exercícios concebidos por Gramani, não sem antes fornecer elementos sobre sua trajetória, as influências sobre a elaboração de seu trabalho e informações sobre os exercícios disponibilizados.

No capítulo seguinte, “Aprendizagem Autorregulada”, são destacados os principais pesquisadores, os modelos desenvolvidos e as fases e áreas envolvidas no processo autorregulatório, além de apresentar uma adequação destas fases e áreas ao contexto da Rítmica.

Na sequência é apresentado o capítulo da “Metodologia”, onde é relatada a estrutura da pesquisa quase-experimental, os participantes da pesquisa, o planejamento das aulas envolvidas na intervenção, a adaptação dos Questionários I e II (*MSLQ* e Microanálise da Aprendizagem Autorregulada) ao contexto da disciplina de Rítmica.

Por fim, no capítulo “Rítmica e Aprendizagem Autorregulada”, são apresentados os resultados da pesquisa. A tese é encerrada com a “Conclusão”, na qual são expostos os principais resultados da pesquisa, por meio de reflexões sobre a proposição inicial e os dados resultantes da investigação, com as devidas considerações finais.

## 2 A RÍTMICA DE JOSÉ EDUARDO GRAMANI

Rítmica, ritmo, tempo, pulso... Afinal, o que significa cada um destes termos? Ou alguns são a mesma coisa? É possível falar de música, falando somente de ritmo? É possível responder a estas questões sem cair em algum tipo de preconceito, sem ignorar contextos sociais e/ou culturais? Para Curt Sachs (1953) “qualquer definição de Ritmo está condenada ao fracasso, porque não há linguagem que proporcione o vocabulário para adequar o termo”, então quando se escreve sobre ritmo fala-se muito mais sobre seus aspectos técnicos, mais do que “a indescritível essência do ritmo” (SACHS, 1953, p.11).

O estudo sobre ritmo remonta à Grécia Antiga, quando os filósofos Platão, Aristóteles e Aristóxenes formularam os primeiros conceitos de tempo, ritmo e métrica. No processo evolutivo da própria música e de sua notação, os conceitos de ritmo e as formas de notá-lo foram ampliando-se e tornando-se cada vez mais específicos, proporcionando uma intensa e constante inquietação sobre o tema.

Segundo o neurocientista Daniel Levitin (2006), tempo, ritmo e métrica são conceitos que se confundem entre si. *Tempo*, por exemplo, pode tanto significar a “unidade básica de medida em uma peça musical” (que na língua inglesa é definida como *beat*) quanto o andamento, ou a velocidade, que a sensação entre os tempos traz. Por vezes, a percepção desta “unidade básica” se dá em partes menores do tempo, chamadas de *subdivisão* do tempo. *Ritmo*, por sua vez, pode ser definido como “a relação entre a duração de um som com outro”, enquanto *métrica* refere-se “à maneira na qual os tempos são agrupados” (LEVITIN, 2016, p. 58-61).

Entre os teóricos, há quem trate o ritmo e a métrica como elementos em oposição, enquanto outros abordam estes elementos como complementares. William Caplin esclarece que, embora as definições sejam muito variadas, há um consenso de que a métrica se refere à “organização do tempo musical sobre eventos especialmente diferenciados, que se alternam mais ou menos regularmente” (CAPLIN, 1980, p.78). A diferenciação de eventos mencionada diz respeito a designações como tempo forte – tempo fraco, com acento – sem acento, início - continuidade<sup>1</sup>. Caplin indica duas possibilidades para analisar a métrica musical: partir da notação métrica (através das fórmulas de compasso e agrupamentos) ou da expressão métrica (através de dinâmicas, durações ou tonalidades que provocam sensações de apoio). Mas salienta

---

<sup>1</sup> Termos propostos por Christopher F. Hasty (1997), ao argumentar que estes termos caracterizam melhor a função flexível da métrica, uma vez que ela se apresenta como um processo contínuo, e não como uma sequência de acentos pré-concebidos, ou seja, como uma moldura fixa.

que “a notação pode representar muito bem a métrica, mas não necessariamente determiná-la”<sup>2</sup> (CAPLIN, 1980, p.81). Quanto ao aperfeiçoamento desta notação rítmica, Ricardo Freire comenta:

A escrita do ritmo teve o seu desenvolvimento ao longo de trezentos anos, durante os quais as figuras rítmicas e os valores rítmicos tiveram várias versões e, por conseguinte, diversas interpretações tanto quanto à grafia como quanto à performance musical. Diferentemente do parâmetro das alturas musicais, que desde o séc. XII já apresenta a coerência e estrutura definitiva de grafia musical, o ritmo apresentou diversas possibilidades de grafia até a unificação definitiva no início do séc. XVII durante o período barroco. (FREIRE, 2006, p.12)

Voltando à Grécia antiga, Gallo (apud MANTOVANI, 2009) afirma que Aristóteles e Platão deram importância à educação do corpo como o início da educação do ser humano; mas a perspectiva de Platão, na qual o corpo é imperfeito e mortal enquanto a alma é perfeita e eterna, acabou criando uma visão de independência, de divisão dessas partes. Um pensamento originalmente voltado para os cuidados com o corpo, acabou servindo como base para outras linhas de pensamento que o tratavam com desprezo, como a noção de corpo como lugar de pecado difundida pelo Cristianismo, e de corpo como tormento trazida por Descartes no século XVII. Desde então, o corpo foi tratado como um elemento a ser controlado e disciplinado, especialmente nas escolas dos séculos XVIII e XIX, até que surgissem novas propostas educacionais, chamadas de pedagogias ativas, no início do século XX. Nelas, o conceito cartesiano do dualismo corpo e mente dá lugar a uma visão integral do ser humano no processo de aprendizagem, onde o movimento corporal também representa uma forma de conhecimento e compreensão. E uma das contribuições mais significativas para os processos de ensino/aprendizagem foi a (re)conquista do corpo.

Alguns educadores musicais tornaram-se mais conhecidos durante o século XX, por terem suas técnicas divulgadas tanto em seus próprios países como fora deles. A chamada “primeira geração”, que propunha métodos ativos de educação musical, é composta por Émile Jaques-Dalcroze, Edgar Willems, Zoltán Kodály, Carl Orff e Shinichi Suzuki. Por método ativo entende-se uma educação musical pautada na experiência de vida, na vivência prática, que aproxima a música e o educando, diferenciando-se, assim, da prática tradicional do ensino de música, em que o contato do aluno com a música se dá por meio da teoria e da técnica, com ênfase na compreensão racional de conceitos, apartada da vivência musical. (MANTOVANI, 2009, p.39)

---

<sup>2</sup> Encontra-se aqui um aspecto relevante nos exercícios elaborados por Gramani, que muitas vezes apresenta uma redistribuição rítmica dentro dos compassos, formando agrupamentos inesperados.

Quanto à vivência prática acima mencionada, Dalcroze (1965, p. 40) explica que o aperfeiçoamento dos movimentos físicos promove clareza de percepção. Quando este refinamento de movimento se relaciona com o espaço, aprimora a consciência do ritmo plástico (gesto); por sua vez, quando ele se relaciona com o tempo, melhora a consciência do ritmo musical. Esta perspectiva é compartilhada por Merleau-Ponty em sua obra *Fenomenologia da Percepção* (1945), quando ele frisa que a percepção do corpo é confusa na imobilidade justamente por lhe faltar a intencionalidade do movimento; ou seja, a ausência de movimento gera ausência de consciência sobre si mesmo. Para aflorar a consciência dos movimentos, Dalcroze propõe exercícios físicos por ele denominados Rítmica.

Segundo Luiz Henrique Fiaminghi (2012, p.104), “a atuação do pedagogo suíço Émile-Jaques Dalcroze contribuiu definitivamente para o estudo da Rítmica como uma disciplina isolada da Teoria Musical.” James W. Lee (2003), em sua dissertação sobre o trabalho de Dalcroze, mais especificamente sobre rítmica e eurtímia, explica que:

[...] a Eurtímia é uma forma de educação musical baseada na premissa que música, independentemente de sua cultura de origem, flui primeiramente dos ritmos sentidos e expressos pelo corpo humano. Tal reflexão não era exatamente inovadora, mas foi expandida quando Dalcroze afirmou que música sempre flui melhor quando o corpo está completamente em sua performance. (LEE, 2003, p. 2, tradução nossa)

Sobre o fato destas ideias não serem “exatamente inovadoras”, Lee afirma que Mathis Lussy foi o mentor de Dalcroze nos estudos sobre rítmica; Dalcroze teria ficado especialmente interessado nos conceitos de Lussy sobre anacruse e nuances agógicas (variações no uso do tempo, ou seja, *accelerando*, *ritenuto*, *rallentando*, etc). Professor e teórico musical suíço, Mathis Lussy publicou, em 1873, o livro *Traité de l'expression Musicale*, cujos capítulos sobre o ritmo causaram tanto interesse que ele acabou publicando *Le Rythme Musical*, em 1883, e também *L'anacrouse dans la Musique Moderne*, em 1903. Seus tratados foram um marco histórico na inserção do ritmo como elemento realmente musical, e não somente aritmético, ponto de vista que foi determinante nas propostas pedagógicas de Dalcroze.

Em síntese, é possível constatar que desde o final do século XIX tem-se destinado especial atenção aos fundamentos da rítmica musical, como uma área da Percepção Musical. Desde então, tanto o enfoque dado à aprendizagem rítmica quanto à maneira de ensiná-la seguem por um caminho de constante evolução, procurando cada vez mais priorizar a sensibilização no processo educativo. Neste quadro, encontra-se o trabalho do brasileiro José Eduardo Gramani, que apresenta a Rítmica como um elemento musical (e não meramente



matemático), literalmente incorporado (uma vez que é sentido) e flexível (por tornar-se consciente e abrangente), a serviço do material sonoro.

## 2.1 JOSÉ EDUARDO GRAMANI (1944 – 1998)

José Eduardo Ciocchi Gramani nasceu em São Paulo, mas cresceu em Itapira, cidade próxima à Campinas (SP). Ao completar sete anos, seu pai quis lhe dar um presente especial e então lhe ofereceu três opções: um relógio, uma bicicleta ou um violino. O pequeno José Eduardo escolheu o violino, fascinado que estava pelo som das cordas que escutava nos discos de música orquestral que seu pai comprava a cada mês. Começou a estudar violino com um senhor que era relojoeiro e trombonista, e com ele ficou por dois anos, até que passou a ter aulas com a filha dele, que era pianista e acordeonista, por mais cinco anos. Só depois desse período é que foi estudar com um professor de violino, de volta à São Paulo (GRAMANI, 2003, p. 100).

Como violinista, participou de várias orquestras (Santo André, Campinas, Ribeirão Preto, São Caetano do Sul, João Pessoa, Londrina) e também atuou como solista, além de se dedicar à música de câmara (Trem de Cordas, grupo Anima); com o Duo Bem Temperado, pôs em prática suas pesquisas e composições para rabeca. Como regente, esteve à frente de orquestras (Orquestra Sinfônica da Universidade Estadual de Londrina, Orquestra de Câmara do Conservatório Carlos Gomes, Oficina de Cordas e Orquestra Villa-Lobos de Mogi-Guaçu) e coros cênicos (Latex, Corpô). Seus arranjos e especialmente suas composições eram dedicadas às pessoas e grupos de sua convivência.

Gramani foi professor de violino, música de câmara e rítmica, inicialmente na Fundação da Artes da São Caetano do Sul e depois na Unicamp, além de ministrar cursos em festivais de música por todo o Brasil. Dedicou muito da sua vida a reconstruir o significado musical do ritmo por meio do fortalecimento da sensibilidade rítmica, pesquisa que ele sistematizou em seus livros (*Rítmica* e *Rítmica Viva*) justamente por preocupar-se com o desenvolvimento da compreensão musical de seus alunos. Suas aulas envolviam aspectos teóricos e práticos da rítmica musical, apresentados e vivenciados de maneira estimulante através das brincadeiras propostas com a finalidade de ir desfazendo os nós dos desafios presentes em seus exercícios (não à toa, muitos deles denominados *divertimentos*).

### 2.1.1 Influências no Trabalho sobre Rítmica

Na estruturação de seu trabalho sobre a rítmica musical, Gramani teve como influências as propostas pedagógicas de Émile Jaques-Dalcroze, a proposta da rítmica aditiva do coreógrafo Rolf Gelewski, além do uso de algumas técnicas de composição e de notação empregados pelo compositor Igor Stravinsky. Como eixo comum de todos estes pesquisadores/compositores, encontra-se a Rítmica como elemento musical incorporado e enativo (disponível para a ação), a serviço do material sonoro e como estímulo e desenvolvimento da criatividade.

#### 2.1.1.1 Émile Jaques-Dalcroze (1865 – 1950)

Dalcroze foi músico (pianista), compositor e educador musical suíço. Em seu livro *Le Rythme, la Musique et l'Éducation* (1965), que reúne textos seus de várias datas, ele conta que, ao longo de seu desenvolvimento musical, as diferenças de qualidade de desempenho entre os músicos (e seus respectivos instrumentos) e as maneiras de ensinar e aprender música sempre lhe intrigaram. Como pianista de câmara, observava de perto as características dos músicos com quem tocava, analisando o que poderia lhes conferir excelência. Em 1892 ele foi convidado a ser professor de piano e harmonia no Conservatório de Genebra e substituir o método tradicional de ensino. Somando suas observações anteriores com as que desenvolveu sobre seus alunos, ele desenvolveu gradualmente seu sistema, reunindo música com movimentos corporais.

Dalcroze explica que, no início do processo, ele havia concluído que tudo em música era de natureza motora e dinâmica, dependente não somente da audição mas também do senso tátil, uma vez que os exercícios feitos pelos dedos (ao piano) auxiliavam o progresso dos alunos; logo depois ele começou a prestar atenção às reações de outras partes do corpo (enquanto seus alunos tocavam piano), concluindo que as sensações musicais de natureza rítmica são colocadas em evidência pelo jogo muscular e nervoso de todo o corpo, e assim desenvolveu exercícios de reação corporal aos estímulos sonoros dos ritmos musicais. Seu trabalho estruturou-se em uma sequência de princípios:

- ritmo é movimento;
- movimento é essencialmente físico;
- todo movimento demanda espaço e tempo;
- a experiência física forma a consciência musical;
- o aperfeiçoamento dos meios físicos tem como consequência a clareza da percepção;

- o aperfeiçoamento dos movimentos dentro do tempo garante a consciência do ritmo musical;
- o aperfeiçoamento dos movimentos no espaço garante a consciência do ritmo plástico (gesto);
- o aperfeiçoamento dos movimentos no tempo e no espaço só pode ser adquirido através de exercícios físicos, denominados Rítmica (Dalcroze, 1965)<sup>3</sup>.

Identificando-se com as propostas de Dalcroze, Gramani absorveu para o seu trabalho a priorização da sensação no processo de aprendizagem, a utilização do corpo como elemento de refinamento da atenção e consciência, e o desenvolvimento da percepção rítmica como estímulo musical.

#### 2.1.1.2 Rolf Gelewski (1930 – 1988)

Gelewski foi um bailarino e coreógrafo alemão, naturalizado brasileiro. Transferiu para a Bahia, na década de 60, para estruturar o primeiro curso de dança de nível superior do país. Desenvolveu, entre outros, um método de educação rítmica que priorizava a noção métrica, combinando “valores curtos e longos em uma relação proporcional de 1 para 2” (RIBEIRO, 2017, p.62), visando facilitar a compreensão e agilizar a prática dessas combinações, realizando-as com o corpo, criando e improvisando sobre elas. Gelewski também procurava proporcionar aos estudantes a “intensificação da consciência, através da estreita concatenação do treinamento de faculdade cerebrais (em especial, a concentração) com atividades rítmico-físicas” (GELEWSKI apud RODRIGUES, 2001, p.18).

O movimento gerado sobre a proporção de dois sons, e suas combinações, livres de imposições métricas (pelo contrário, desenvolvendo novas percepções de métrica), foi bastante explorado por Gramani. Muitos exercícios tomam como referência o “valor curto”, o 1 (entre 1 e 2), explorando a sensação de *pulsção*, capaz de gerar agrupamentos regulares e irregulares característicos da *rítmica aditiva*, ao invés de trabalhar somente com a noção de *tempo* e *subdivisão do tempo*, peculiares da *rítmica divisiva*.

Sobre os termos destacados, o etnomusicólogo Carlos Sandroni esclarece que:

A.M. Jones [1960], formulou a questão da seguinte maneira: a rítmica ocidental é *divisiva*, pois se baseia na divisão de uma dada duração em valores iguais.[...] Já a rítmica africana é *aditiva*, pois atinge uma dada duração através da soma de unidades

---

<sup>3</sup> Tradução nossa.

menores, que se agrupam formando novas unidades, que podem não possuir um divisor comum. (SANDRONI, 2001, p.24)

Ao proporcionar a vivência de formas diferenciadas de organização rítmica, de maneira concentrada e atenta sobre o movimento, os trabalhos desenvolvidos por Gelewski e Gramani ampliam o repertório de sensações de seus alunos, disponibilizando-as como referências para a expressão criativa.

### 2.1.1.3 Igor Stravinsky (1882 – 1971)

A obra do compositor russo Igor Stravinsky tem papel fundamental no desenvolvimento dos exercícios escritos por Gramani, especialmente *A História do Soldado* (*L'Histoire du Soldat* - 1918<sup>4</sup>). No início dos anos 1980, Gramani reuniu-se com outros professores da Unicamp para tocar esta obra. Ao perceber que suas dificuldades para tocar a parte de violino não eram técnicas, mas de sincronia com as outras partes escritas, ele começou a estudar os contrapontos rítmicos de Stravinsky, montando pequenos exercícios rítmicos a duas vozes. Os exercícios ajudaram, e ele passou, então, a escrever vários outros exercícios com aquelas características rítmicas, que deram origem ao seu primeiro livro, *Rítmica* (GRAMANI; CUNHA, 2016, p.190).

Uma dessas características refere-se ao uso de *ostinatos*. Em *Conversas com Igor Stravinsky*, Robert Craft pergunta qual a função deste “elemento de repetição” na música de Stravinsky, a qual ele responde: “É estática, quero dizer, é o antidesenvolvimento; e às vezes precisamos de uma contradição ao desenvolvimento” (STRAVINSKY; CRAFT, 1984, p.20). Além de oposição, Gramani utiliza-se deste recurso para destacar o contraste de movimentos distintos.

Outra característica está relacionada ao uso de *sobrebarras*, sobre a qual Stravinsky esclarece:

As vozes não estão sempre em uníssono rítmico. Portanto, qualquer travessão cortaria, arbitrariamente, pelo menos uma linha melódica. [...] Por esta mesma razão, escrevi mínimas e não notas ligadas sobre as barras de compasso. Isto é, talvez, mais difícil de ler, mas é uma notação mais verdadeira. (STRAVINSKY; CRAFT, 1984, p.15).

---

<sup>4</sup> Obra composta sobre o texto de G. F. Ramuz, para três atores, uma bailarina e sete músicos (violino, contrabaixo, clarinete, fagote, trompete, trombone e percussão). Conforme escrito pelo próprio compositor, “para ser lida, tocada e dançada”.

Como práticas amplamente utilizadas por Stravinsky que influenciaram o trabalho de Gramani, Rodrigues (2001) também aponta o uso de métricas mistas, que procura “construir em paralelismos”, como no modelo polifônico, de estrutura horizontal, para evitar a completa simetria, cuja estrutura é vertical; e o uso de mudanças de andamento como inovação no controle de andamentos.

### 2.1.2 Os (Anti)Métodos

Este termo foi utilizado por Luiz Henrique Fiaminghi em seu artigo “O (Anti) Método de Rítmica de José Eduardo Gramani: uma proposta para o equilíbrio entre o sensorial e o racional”, no qual ele afirma que esta seria a forma mais adequada de classificar os procedimentos elaborados por Gramani, uma vez que eles apresentam “elementos anárquicos no sentido de propor uma libertação da hierarquia verticalizadora do fenômeno rítmico (ritmo tonal), e incentivar a independência coordenada horizontalmente das vozes (ritmo modal)” (FIAMINGHI, 2012, p.110). O próprio Gramani (1996) esclarece que não se trata de método por não haver uma graduação de dificuldade, e complementa que:

*Rítmica e Rítmica Viva* não são livros de leitura rítmica; *Rítmica e Rítmica Viva* não são métodos e sim uma coleção de estímulos à qual o músico deverá responder através de sua sensibilidade, fazendo intervir o racional apenas nas situações em que se apresentam dúvidas sobre a referência métrica. (Gramani, material de divulgação de curso, apud GRAMANI; CUNHA, 2016, p. 195-196)

A intenção de Gramani sempre foi de fornecer elementos para uma atitude consciente e autônoma no desenvolvimento musical, de proporcionar uma visão musical dos elementos rítmicos apresentados (como ele mesmo frisa, “os símbolos podem expressar caráter, respiração, frases, etc.”), através de exercícios que exigem atenção e reflexão, e não automatização, nos movimentos envolvidos.

Seus exercícios estão publicados em dois livros: *Rítmica*, de 1986 (versão bilíngue, Editora Minaz, fora de circulação), que teve edição ampliada e publicada por outra editora, em 1988 (versão com a inclusão de novos exercícios, Editora Perspectiva) e *Rítmica Viva – A Consciência Musical do Ritmo*, de 1996 (novos exercícios, Editora da UNICAMP).

Dentro desta temática, encontra-se a dissertação de Indionei Rodrigues (2001), que apresenta detalhadamente as origens (influências), desenvolvimento e os desdobramentos possíveis das propostas apresentadas por Gramani, além de um levantamento dos tipos de exercícios, a categorização das polimetrias e a formulação de novos exercícios. Já a dissertação

de Fred Cavalcante (2004) discute os aspectos pedagógicos de Gramani, deixando em segundo plano os aspectos musicais de seu trabalho. Em 2008, Marcelo Coelho apresenta sua tese voltada para a composição musical, a aplicação dos estudos de Gramani (mais especificamente a *Série 2-1*) combinado com a sistematização do jazz modal desenvolvida por Ron Miller, sobre o poema romântico de Gonçalves Dias ‘I Juca Pirama’, para desenvolver uma composição de uma suíte para quinteto de jazz. Recentemente, em 2017, Bianca Ribeiro demonstra em sua dissertação como o uso de *ostinatos*, utilizados como medida de tempo nas obras de Gramani, se assemelha ao uso das *timelines* comuns na música de origem africana, apresentando um generoso panorama sobre todo o desenvolvimento do trabalho sobre a rítmica musical de Gramani, além de conceitos sobre rítmica divisiva, rítmica aditiva e os elementos nelas envolvidos.

#### 2.1.2.1 Os exercícios: propostas

*“Se você encarar estes exercícios como desafios musicais e não métricos, resultará em crescimento.” (GRAMANI, 1996, p.196)*

A principal proposta dos exercícios é tratar o ritmo “realmente como um elemento MUSICAL, e não somente aritmético”:

O ritmo em nosso ensino tradicional é considerado um elemento eminentemente matemático; se conseguirmos somar 2+2 saberemos executar um ritmo. Esta ideia, além de representar uma realidade parcial do fenômeno rítmico, colabora para que o mesmo se distancie muito do discurso musical, ocupando um lugar de pouca importância no estudo da música. (GRAMANI, 1988, p.11).

Em seus livros, ficam evidentes o cuidado e o primor de Gramani quanto à notação musical, que está sempre à serviço da intenção de fraseado, de caráter, explicitada em cada agrupamento de figuras, em cada sobrebarra utilizada para demonstrar que a continuidade de uma ideia rítmica se mantém independentemente das barras de compasso. As sensações de tempo, métrica, pulsação, agrupamento, frase, vão sendo trabalhadas e definidas, vão se desenvolvendo em percepções e vão se combinando, se sobrepondo, e desta forma chegam à flexibilidade exigida para a fluência do discurso musical. O trabalho tem o som como foco principal, e sua manipulação é motivada pela curiosidade e prazer desafiante de organizá-lo e reorganizá-lo de inúmeras maneiras, além do processo de disponibilização do corpo como instrumento fundamental. A matemática fica à disposição da sensibilidade musical.

A música grafada apresenta-nos apenas a superfície: alturas, durações, relações de intensidade e tentativas de transmitir uma ideia. Quando essa ideia simbólica tiver atingido o repertório de sensações do leitor, aí sim, terá cumprido sua função geradora, estimuladora, criativa. Haverá troca e o aprendizado terá sido consumado. (GRAMANI, 1996, p.12)

Para que haja uma evolução da sensibilidade musical, os exercícios devem ser encarados como um meio “através do qual muito pode se desenvolver, principalmente os aspectos de disciplina interior e flexibilidade de adaptação da atenção a novos tipos de associações ou relações” (GRAMANI, 1988, p.11). Neste processo de compreensão e consequente realização de seus exercícios, Gramani busca acionar algumas “funções básicas” no músico:

- a capacidade de concentração, por acreditar que ela é o único fator capaz de modificar atitudes. Como os exercícios apresentam sobreposições de ritmo e de métrica, a concentração é o elemento mais exigido e, conseqüentemente, o mais aprofundado no desenrolar de cada um deles;
- a atenção, para que ela seja ramificada em várias vias e, ao mesmo tempo, que organize essas ramificações de acordo com as dificuldades apresentadas. Durante a realização dos exercícios, a atenção é “equalizada”, para que o discurso musical seja dinâmico, flexível;
- a criação de novas associações, ao invés de automatizações, de encaixes. Um outro círculo de relações acontece quando a atenção está voltada para a realização musical, quando os movimentos envolvidos são escolhas conscientes, promovendo a flexibilidade sonora acima citada;
- a capacidade analítica e associativa, procurando alcançar uma visão integral do acontecimento musical. Assimilar a identidade de cada uma das vozes e procurar mantê-las ao realizá-las simultaneamente, torna tanto o processo quanto o resultado musical muito mais enriquecedores.

Um aspecto explorado nos exercícios, que se mostra desafiador, é o da lateralidade. Gramani explica que é necessário sair da zona de conforto, explorando possibilidades de realização através das inversões das vozes, “para que se possa criar oportunidades de novas associações acontecerem, ao mesmo tempo em que a sensibilidade musical é cada vez mais solicitada” (GRAMANI, 1988, p.12). É coerente com a proposta de tratar os exercícios como uma maneira de desenvolver potenciais e percepções; a sobreposição de vozes com ritmos e métricas distintas, realizadas com partes distintas do corpo, não visa a coordenação motora, mas



a compreensão de cada uma das vozes envolvidas, cada qual com sua “personalidade”. Ao que Fiaminghi complementa:

Trata-se de considerar os exercícios rítmicos de Gramani como um caminho de equilíbrio entre o hemisfério direito (HD) e esquerdo (HE) do cérebro, entre o racional e o sensorial, o contar e o sentir, um ponto de encontro entre razão e emoção, a escrita e o fenômeno sonoro, duas questões prementes no ensino de música e na performance musical. (FIAMINGHI, 2012, p. 105-106)

Tal desafio presente em cada exercício, relacionado às sobreposições tanto de elementos de constâncias distintas quanto de elementos inconstantes com outros constantes, é um processo que inicia-se com reconhecimento e incorporação de cada um dos elementos envolvidos, relacionados a durações, agrupamentos e/ou medidas, para somente depois sobrepor-los. É o processo de cada um com cada exercício que conta, podendo até mesmo ser divertido se a pessoa permitir-se descobrir novos caminhos dentro de si mesma. Todo este processo vai ao encontro das perspectivas apresentadas pelo historiador holandês Johan Huizinga (1872 – 1945).

Em 1938, Huizinga escreveu um estudo, *Homo Ludens*, sobre “o jogo como elemento da cultura”, no qual afirma que a cultura possui em sua essência um caráter lúdico. Esse elemento, presente mais claramente em competições, exibições, representações e desafios, fica praticamente escondido por detrás dos fenômenos culturais em seu contínuo processo de transformação.

Jogo é mais do que um fenômeno fisiológico, ou um reflexo psicológico. É uma função *significante*, isto é, encerra um determinado sentido. No jogo existe alguma coisa “em jogo” que transcende as necessidades imediatas da vida e confere um sentido à ação. Todo jogo significa alguma coisa. (HUIZINGA, 2014, p. 03-04)

Por transcender as necessidades da vida, o jogo é baseado em uma imaginação da realidade e a ação do valor e do significado dessa imaginação no próprio jogo é que faz dele um fator cultural da vida. Mesmo que pareça ser uma fuga da vida real, o jogo torna-se necessário por sua significação, seu valor expressivo, suas associações espirituais e sociais; mesmo que pareça temporário, torna-se parte integrante da vida em geral, trazendo beleza a ela. “Por detrás de toda expressão abstrata se oculta uma metáfora, e toda metáfora é jogo de palavras. Assim, ao dar expressão à vida, o homem cria um outro mundo, um mundo poético, ao lado do da natureza” (HUIZINGA, 2014, p. 07). Ao brincar e jogar, e ter consciência disso, o homem se mostra muito mais que *sapiens*, somos *ludens*. Fundamentalmente, somos seres que brincam, que se divertem.

Huizinga esclarece que a essência do jogo está na sua intensidade, seu poder de fascinação e sua capacidade de instigar no *divertimento* que ele proporciona. Crianças e animais brincam pelo puro prazer de brincar, enquanto adultos escolhem o momento de dedicar-se ao prazer que o jogo provoca. O envolvimento prazeroso não elimina a seriedade desta entrega, pois “certas formas de jogo podem ser extraordinariamente sérias” (HUIZINGA, 2014, p. 08), ou seja, o divertimento é a parte fundamental do jogo, capaz de envolver o jogador (a criança/o músico) intensa e completamente. A própria correlação entre música e jogo pode ser simbolizada pelo termo *jogo*, que em muitas línguas é usado tanto para se referir à brincadeira quanto à manipulação de instrumentos musicais. Além disso, jogo e música não são atividades materiais; possuem valores que ultrapassam a lógica e entram no domínio da estética.

O jogo investigado por Huizinga pode ser identificado nos desafios rítmicos criados por Gramani, pois a decisão de procurar resolvê-los está intrinsecamente ligada à alegria de vencer um desafio, de superar a tensão que ele traz, e a continuidade no processo de resolução depende inteiramente da sensação de divertimento que esse processo possa fornecer. Cada pessoa desenvolve uma relação de interesse com os exercícios, para resolvê-los ou para desistir deles, e, neste caso, ela é intensificada pela presença onipotente do erro: praticamente nenhuma pessoa consegue realizar um exercício nas primeiras tentativas. Se o erro for compreendido como parte inevitável do processo de realização, a prática dos exercícios torna-se mais leve do que possa parecer, pois é através do erro que se toma consciência de que algo não está saindo como deveria. O erro também pode ser o gerador de um saudável “senso de inconformismo”<sup>5</sup>, uma inquietação sobre como resolver os problemas que vão surgindo. O importante é o processo de cada um com cada exercício, é “jogar o jogo”, permitindo-se descobrir novos caminhos dentro de si mesmo e reassumindo o caráter essencial do jogo, o divertimento.

Uma vez que o processo de “espaço interno” é compreendido, como ideia e ação, os desafios propostos acabam sendo processados com mais agilidade, pois a flexibilidade de raciocínio e de execução vai se tornando mais disponível. É um processo que visa a maleabilidade das relações entre as durações sonoras, procura desconstruir limites erroneamente relacionados ao ritmo e à métrica, ampliando a percepção para a música do mundo, sem limitar-se aos parâmetros eurocêntricos. Amplia-se, por consequência, a percepção para os próprios sons, seja para efetivamente interpretar, para improvisar, para desenvolver

---

<sup>5</sup> Expressão utilizada por Bernardo Rezende, técnico multicampeão de vôlei e também palestrante de temas como: trabalho em equipe, liderança, motivação, disciplina, concentração, perseverança, comunicação, comportamento, definição de metas e “coaching”.

arranjo e/ou para criar uma peça musical, seja qual for o contexto. “Estuda-se música para falar por meio dela.” (GRAMANI, 1996, p. 173).

Preocupado em priorizar este processo de ampliação de percepção e expressão, Gramani não abre espaço, em momento algum, para definir conceitos dos inúmeros elementos rítmicos disponibilizados nos exercícios. Todos os textos direcionados à execução dos exercícios sugerem as maneiras de realizá-los, trazem algum exercício preparatório e, especialmente, destacam o que deve ser levado em consideração como foco de estudo (evitar encaixes, manter a característica de cada voz com medidas e pesos distintos, inverter mãos e pés, etc). Gramani quer que a pessoa sinta todos os elementos sonoros envolvidos, e que a atenção, tão exigida na realização dos movimentos, esteja completamente direcionada para os sons, contornos e balanços. Conceitos podem ser buscados em um momento subsequente, quando a pessoa tiver desenvolvido um repertório de sensações que viabilizem a compreensão efetiva das definições.

#### 2.1.2.2 Os exercícios: divertimentos

Gramani (1988, p. 12) relaciona as ideias que guiam a construção dos exercícios de *Rítmica* a uma série de contraposições. Ao apresentar os exercícios, ele explica como realizá-los, geralmente entre combinações de palmas e pés, voz e palmas, mão direita e esquerda; muitos deles também incluem a regência da métrica definida pela fórmula de compasso, exigindo ainda a manutenção da liberdade das frases e ostinatos sobrepostas.

Na sequência, algumas instruções feitas por ele na apresentação do exercício selecionado, entre aspas, além de comentários relacionados à minha experiência, como aluna e professora, com cada exercício.

##### I. Séries rítmicas contrapostas a ostinatos (FIGURAS 1 e 2):

“Estude pensando na sua construção; é bem fácil a memorização.”

“Cante a série e bata palmas em todas as longas junto com a voz. Estas palmas irão corresponder aos apoios musicais de cada estrutura.”

“Não modifique a acentuação da série em função da sequência que você estiver batendo na voz inferior. [...] O nosso exercício é contraponto e não harmonia.”

“Quando estiver realizando o exercício comodamente, faça uma experiência traumatizante: inverta tudo!”

Aplico estes exercícios visando desenvolver a percepção da proporção entre as durações, desvinculadas da métrica.

**FIGURA 1: SÉRIE 2-1, nº3, p.19**



“[série 2-1 com pausas] são leituras em que cada compasso da série é acrescido de uma ou mais pausas, que funcionam como um elemento fixo. [...] Substitua a pausa de semínima por quatro semicolcheias ou duas colcheias.”

**FIGURA 2: SÉRIE 2-1 COM PAUSAS, nº1, p.44**



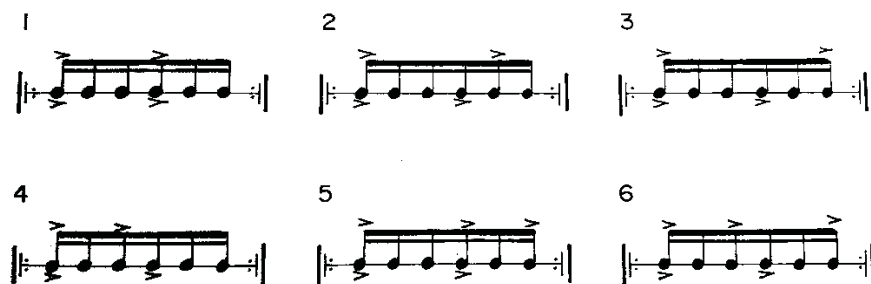
II. Células rítmicas em estruturas de pulsações contrapostas a marcações regulares em subdivisões diferentes (FIGURAS 3 e 4):

“Os exercícios são constituídos de agrupamentos de valores iguais, que recebem acentuações regulares e irregulares. As acentuações regulares irão constituir os tempos, e as irregulares darão a ideia rítmica propriamente dita.”

“Acentos superiores, bata palmas; acentos inferiores, bata os pés; marque todas as pulsações com uma mão batendo perpendicularmente sobre a outra (como pequenos golpes de Karatê), diferenciando das palmas dos acentos.”

De acordo com as instruções que recebi do próprio Gramani, este exercício foi elaborado para que se sinta a relação de cada parte da subdivisão do tempo com o próprio tempo, ou seja “a relação entre ritmo e tempo” (idem). Importante fazer todo o exercício, com as inversões propostas entre acentos superiores e inferiores. E depois cantar junto.

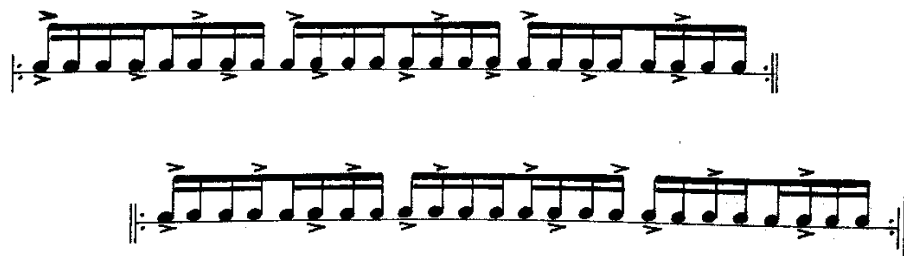
**FIGURA 3: ESTRUTURA DE PULSAÇÕES 6, nº1-6, p.59**



Estruturas de Pulsações II: “Considere os acentos regulares (base) como um ostinato. Memorize as acentuações da estrutura.”

É um exercício que exige ainda mais atenção, por sobrepor a sensação de tempo, com acento deslocado, da voz superior com a sensação de tempo  $\frac{1}{4}$  menor na voz inferior; ou seja, a figura que vale tempo na voz superior é a semínima, enquanto o ostinato dura uma colcheia pontuada.

**FIGURA 4: ESTRUTURA DE PULSAÇÕES 8 (BASE3), nº1, p.66**



III. Motivos rítmicos em compassos 5 e 7 contrapostos à marcação de tempo regular (FIGURAS 5 e 6):

“Não subordine a voz superior à inferior. [...] São duas linhas horizontais, paralelas. Vou insistir muito neste paralelismo, pois é a base da maioria dos exercícios deste caderno.”

Neste caso, o ostinato sugere uma sobreposição de métricas diferentes, denominada *polimetria*. A estrutura da voz superior, em cinco, tem sua medida contrastada com a sequência de semínimas pontuadas, e depois com as semínimas. Em outras palavras, o pequeno ciclo de cinco, da voz superior, precisa acontecer três vezes para que seu início volte a se encontrar com uma semínima pontuada; e depois, este ciclo de cinco precisa acontecer duas vezes para que seu início se reencontre com uma semínima.

FIGURA 5: 5 (3+2), n°2-3, p.79



7: “Lembre-se de que as duas vozes têm características próprias e que a subordinação de uma à outra pode facilmente descaracterizar as duas.”

Gosto de trazer estes exercícios para “desmistificar” a irregularidade concedida a eles, pois o ciclo de sete (ou de cinco, como no exercício acima) promove a sensação de regularidade causada pelas repetições, mesmo que os tempos envolvidos tenham durações diferentes.

FIGURA 6: 7, n°6, p.83



IV. Subdivisão binária em contraposição à subdivisão ternária (FIGURAS 7 e 8):

“A realização ideal dos exercícios se dará quando você, conscientemente, conseguir separar sua atenção em dois hemisférios. Em um deles se encontram o ritmo, os tempos do

compasso e a regência; no outro, a sequência de colcheias pontuadas, o ostinato. Unindo estes dois hemisférios, as semicolcheias, a pulsação que vai servir de medida para o ritmo, os tempos e o ostinato. [...] Tenha por base somente o centro, as semicolcheias, a medida.”

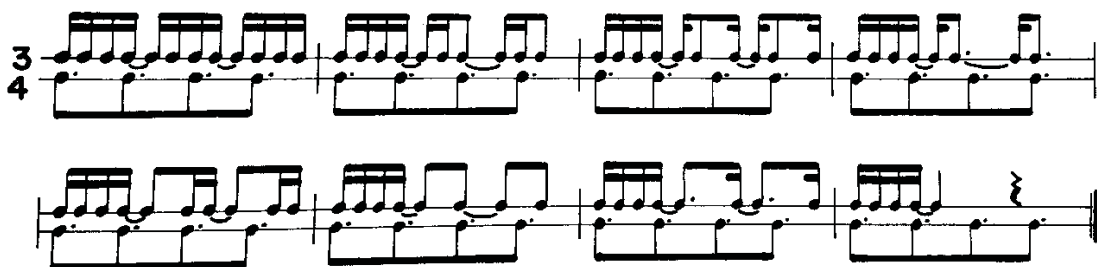
Outro exercício bem exigente: as subdivisões do título referem-se às semicolcheias, que devem guiar a proporção dos eventos, mas é preciso também sentir a sobreposição dos dois tempos de semínima com o ostinato de colcheia pontuada.

FIGURA 7: 9 DIVERTIMENTOS EM 2/4, n°1, p.95



São exercícios “na medida” para trabalhar ligaduras e mexer nas sensações de medida<sup>6</sup>. Enquanto o ostinato do primeiro exemplo sugere uma *polimetria* (como foi visto na FIGURA 5), no segundo exemplo (abaixo) o ostinato sugere *polirritmia*: diferentes sensações de ritmo e de tempo, mas dentro da mesma medida (métrica). Ou seja, o apoio inicial do ciclo de três tempo acontece junto com o ataque de semínima pontuada do ostinato.

FIGURA 8: 12 DIVERTIMENTOS EM 3/4, n°1, p.101



V. Subdivisão ternária em contraposição à subdivisão quaternária (FIGURA 9):

<sup>6</sup> A inclusão de trocadilhos é uma referência ao estilo pessoal de Gramani.



“Sentir sempre o compasso quaternário, independente do ostinato ternário que acontece na outra voz.”

Outro exercício para trabalhar ligaduras, desta vez sobre compasso composto. Gosto de chamar atenção para o fato de Gramani ter escolhido  $\frac{4}{\flat}$  como fórmula de compasso, ao invés de 12/16.

FIGURA 9: MUITOS DIVERTIMENTOS EM 12/16, n°11, p.109



VI. Alternância de compassos contraposta a movimentos regulares (FIGURA 10):

É interessante reforçar que o *ostinato* pode tanto provocar a sensação de *polirritmia* (pelos tempos distintos dentro de uma mesma métrica, se reencontrando dentro de um mesmo ciclo) quanto de *polimetria* (os tempos distintos em medidas que se modificam, sendo necessário vários ciclos para se reencontrarem). O último exemplo é o caso do exercício abaixo. Gramani sugere trabalhar improvisações sobre a mudança métrica, que, por ser sempre repetida igualmente, acaba gerando outra sensação de ciclo.

FIGURA 10: ALTERNANDO IIa, p.130



VII. Melodias rítmicas com mudanças de fórmulas de compasso contrapostas a ostinatos rítmicos (figura 11):

“A finalidade principal dos exercícios é conseguir realizar musicalmente a ideia rítmica, desvinculando-a o mais possível da regularidade do ostinato.[...] A frase da voz superior deve “pairar” sobre o ostinato, livre, com sua própria personalidade.”

É o bloco de exercícios que mais utilizo para aprimorar a regência como apoio para as mudanças de fórmulas de compasso.

FIGURA 11: FANFARRA (trecho), p.150

The musical score consists of six systems of staves. The first system has a 3/4 time signature. The second system ends with a triplet and the word "(Fim)". The third system has time signature changes: 3/8, 5/8, 2/4, 5/8, and 3/8. The fourth system has time signature changes: 3/8, 5/8, 2/4, and 5/8. The fifth system has time signature changes: 3/8, 3/8, 4/8, and 3/8. The sixth system has a 3/4 time signature. The score features various rhythmic patterns, including eighth notes, sixteenth notes, and triplets, with some notes beamed together.

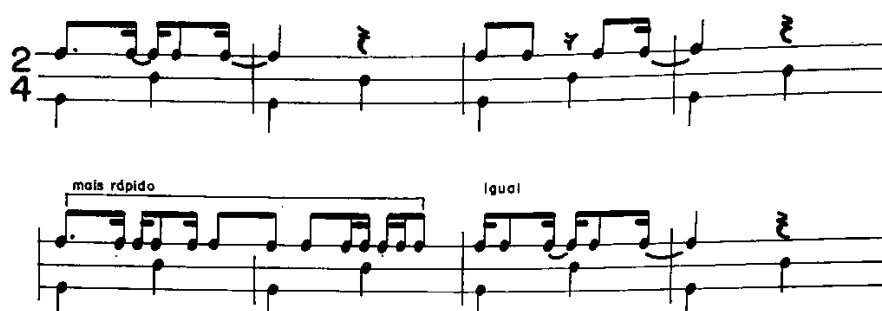
VIII. Contraposições entre mudanças de andamento (gradativas ou súbitas) e ostinato que mantém o andamento (FIGURAS 12 e 13):

O primeiro exemplo utiliza mudança gradativa de velocidade, somente na voz superior, e sobre uma única figura rítmica. O segundo exemplo também modifica a velocidade somente na voz superior, mas desta vez a mudança é súbita, e uma frase inteira surge “apertada”, como se fosse uma quiáltera. Lembro perfeitamente deste meu presente, e Gramani dizendo para eu memorizar a frase de cinco tempos e repeti-la em várias velocidades, sobre a marcação constante das semínimas, até que eu pudesse sentir que ela se ajustava sobre quatro tempos (ou dois compassos).

FIGURA 12: ACELERANDO E RALENTANDO (trecho), p.186



FIGURA 13: ESTUDO COM MUDANÇA DE ANDAMENTO (trecho), p.188





princípio de sobreposição de vozes e de utilização de ostinatos, polirritmia e polimetria, mas apresentam mais possibilidades de combinações e uma exploração de ritmos mais intensa.

De um material mais antigo (1977), uma apostila utilizada na Fundação das Artes de São Caetano do Sul e escrito em conjunto com Glória Pereira da Cunha, gosto de aproveitar alguns exercícios de iniciação. Por exemplo, transformo o exercício nº 1 em cartas (cada letra com uma célula rítmica, de subdivisão binária, se transforma em uma “cartinha”), para iniciar os alunos na leitura rítmica de compassos simples. Mais tarde, utilizo a mesma ideia para trabalhar células de subdivisão ternária, ao trabalhar compasso composto (FIGURA 15).

**FIGURA 15: EXERCÍCIO 1, APOSTILA FASCS**

**EXERCÍCIO UM**

Os grupos abaixo devem ser estudados em três fases: a) separadamente, b) um em seguida ao outro e c) alternando-os indistintamente. O estudo de cada fase será feito da seguinte maneira:

1. Contando cada semicólcheia e batendo palmas no ritmo do grupo. Ex. grupo C
2. Batendo palmas nas semicólcheias e cantando o ritmo do grupo. Ex:
3. Idem ao 2º e marcando a semínima com o pé. Ex:
4. Batendo palmas nas semínimas e cantando o ritmo do grupo. Ex:

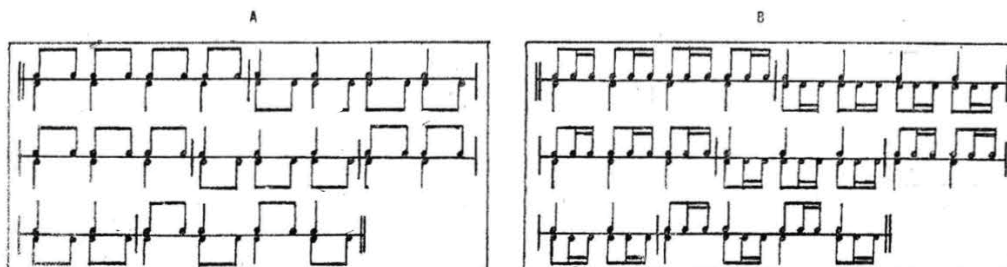
A B C D E F G H

Também utilizo o exercício nº 2, para dar continuidade ao processo de leitura de células rítmicas, sobre sensação de tempo, e para dar início ao processo de inversão de vozes (FIGURA 16).

## FIGURA 16: EXERCÍCIO 2, APOSTILA FASCS

### EXERCÍCIO DOIS - LEITURA A DUAS VOZES:

Não estude as vozes separadamente. Procure observar o relacionamento entre a voz de cima e a voz de baixo, (ataques simultâneos).  
Estudar os exercícios seguintes batendo palmas na voz de cima, e os pés alternados na voz de baixo. Contar os tempos.



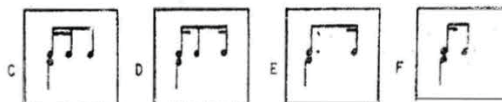
Você deve ter observado que os exercícios acima seguem um padrão, ou seja, uma ordem nos compassos:

|| 4 | 4 | 3 | 3 | 2 | 2 | 4 ||

sendo que em um compasso a voz de cima realiza um agrupamento rítmico e na de baixo marca o tempo e vice-versa no compasso seguinte.

Você deve estudar o mesmo tipo de exercício com os outros agrupamentos. Tente não escrever o exercício, mas, baseado na estrutura dos compassos, resolver o problema na cabeça, o que exige mais concentração do que se o exercício estivesse escrito.

OUTROS AGRUPAMENTOS:



### 3 APRENDIZAGEM AUTORREGULADA

A Teoria da Aprendizagem Autorregulada, elaborada por Barry Zimmerman (1986) é decorrente da Teoria Social Cognitiva desenvolvida por Albert Bandura (1986), denominada “social” porque estuda a formação e a modificação de comportamento de um indivíduo nas interações sociais, ou seja, leva em conta fatores ambientais, e “cognitivo” porque lida com processos mentais de aquisição de conhecimento. Inquieto com alguns pontos de vista dentro psicologia comportamental, mais voltada para a cognição, Bandura abriu um novo caminho ao considerar que as pessoas podem aprender pela observação e não somente pelas consequências de seus comportamentos, ou seja, por tentativa e erro. “O valor de uma teoria psicológica não é julgado apenas por seu poder explicativo e preditivo, mas por seu poder prático para promover mudanças no funcionamento humano” (BANDURA, 2008, p.18). A Teoria Social Cognitiva presume que o indivíduo pode planejar, conduzir e refletir sobre seu próprio aprendizado e comportamento - e isto é autorregular-se - a partir do que ele observa e julga sobre experiências alheias, assim como o que pensa sobre si mesmo.

Neste processo de autorregulação, três subprocessos interagem, segundo Bandura (2008, p. 26): auto-observação (atenção direcionada a aspectos específicos do comportamento), autojulgamento (comparar o próprio comportamento com um “padrão pessoal de mérito”) e autorreação (avaliação do próprio comportamento, reagindo a ele). Este é um dos pontos principais de sua teoria, a relação dinâmica entre os aspectos envolvidos no processo de autorregulação, ou de como uma pessoa se vê e promove ajustes em seu comportamento em um determinado ambiente. Para Bandura, a autorregulação acontece nas interações com o ambiente na definição do comportamento.

Outro conceito importante que a Teoria Social Cognitiva traz é sobre o processo de modelação, praticamente um antecedente da autorregulação. Modelação acontece ao se inibir ou desinibir comportamentos, ao adaptar-se a novos ambientes ou para aprender pela observação (também chamado de experiência vicária). É um processo onde um indivíduo estabelece padrões para seu próprio comportamento, de acordo com um ou mais modelos escolhidos como referência e a partir do valor que se dá a este comportamento alheio. “Quando os indivíduos apreendem o princípio condutor, eles podem usá-lo para produzir novas versões do comportamento, que vão além do que viram ou ouviram, e podem adaptar o comportamento para adequá-lo a mudanças em determinadas circunstâncias” (BANDURA, 1986, apud BANDURA, 2008, p.19).



Autoeficácia é um outro constructo importante na teoria de Bandura, que trata da confiança que uma pessoa apresenta na sua capacidade de aprender ou de obter um bom desempenho em determinadas tarefas e situações. Em suas pesquisas, Bandura conclui que há uma relação direta entre este constructo e as possíveis mudanças de comportamento, fortalecendo a base da sua teoria, na qual os processos cognitivos acontecem na interação entre a pessoa, o comportamento e o ambiente.

Conforme a autorregulação foi sendo estudada em ambientes acadêmicos, surge o termo Aprendizagem Autorregulada, que trata da aplicação de modelos de regulação e autorregulação junto a questões de aprendizagem, principalmente à aprendizagem acadêmica, que acontece nas escolas e nos contextos de sala de aula. Um importante aspecto salientado nos estudos da autorregulação é o encontro da motivação e da metacognição como fatores igualmente fundamentais no processo de aprendizagem:

Há uma literatura crescente indicando que o uso, por parte dos estudantes, destes processos metacognitivos para aprender não é simplesmente uma questão de competência, mas também uma questão de motivação para explicar sua disposição, seu esforço, sua persistência (ZIMMERMAN, MOYLAN, 2009, p.02).

Panadero (2017) destaca que os modelos de Aprendizagem Autorregulada abrangem constructos psicológicos (como autoeficácia, regulação de esforço) que influenciam no desempenho acadêmico e, conseqüentemente, auxiliam a promover autonomia entre os estudantes. O autor acrescenta que a formação de professores deveria incluir a Teoria da Aprendizagem Autorregulada, levando em consideração os diferentes modelos e os diferentes níveis educacionais, para ajudá-los a compreender de que forma podem potencializar a aprendizagem de seus alunos e também a criar ambientes que direcionem as ações dos estudantes para a aprendizagem. Propõe, ainda, que se leve em consideração os quatro estágios para aquisição da aprendizagem autorregulada (observação, emulação, autocontrole e autorregulação) do modelo Multinível formulado por Zimmerman (2000), pela ênfase dada aos aspectos sociais durante o processo. Neste modelo, mesmo que os dois últimos níveis sejam mais focados na pessoa em si que os dois níveis iniciais, eles também podem apresentar aspectos sociais, como por exemplo pedir um *feedback* mais detalhado a especialistas mesmo depois de ter a autorregulação conquistada (ZIMMERMAN, 2013).

Esta perspectiva da aprendizagem autorregulada valoriza o processo como um meio no qual os estudantes adquirem ferramentas que os auxiliam a aprender por si mesmos, desenvolvendo o senso de autonomia, criatividade e individualidade, mas também de

colaboração e procura por ajuda quando necessário, dentro de um contexto de sala de aula que estimule tal processo. Perspectiva que vem ao encontro das propostas musicais apresentadas por Gramani, detalhadas no capítulo anterior.

### 3.1 PRINCIPAIS PESQUISADORES

Existem vários modelos de aprendizagem autorregulada que apresentam diferentes constructos e conceitualizações, mas que compartilham alguns pressupostos básicos, conforme apresentados por Pintrich (2000a):

- derivados de uma perspectiva cognitiva, todos os modelos pressupõem que os aprendizes são participantes ativos no processo de aprendizagem, construindo seus próprios significados, objetivos e estratégias conforme seguem aprendendo;
- todos os modelos pressupõem que os aprendizes têm potencial para monitorar, controlar e regular aspectos de sua própria cognição, motivação e comportamento, assim como alguns aspectos de seus ambientes; contudo, reconhecem que existem restrições próprias do desenvolvimento, assim como biológicas, contextuais e individuais, que podem interferir e até mesmo impedir no esforço individual da regulação;
- todos os modelos pressupõem que existe algum tipo de critério ou padrão (também chamado de metas ou valor de referência) pelo qual são feitas comparações para que se possa avaliar se o processo deve continuar como se apresenta ou se é necessária alguma mudança;
- a maioria dos modelos pressupõem que as atividades autorreguladoras são mediadoras entre as características pessoais e contextuais e as conquistas e desempenhos efetivos.

Consequentemente, aprendizagem autorregulada pode ser definida como um “processo ativo, construtivo, pelo qual aprendizes definem metas para sua aprendizagem e procuram monitorar, regular e controlar sua cognição, motivação e comportamento, guiados e limitados por suas metas e as características contextuais do ambiente” (PINTRICH, 2000a, p.453).

Durante a década de 1980, Barry Zimmerman coordenou e publicou várias pesquisas que procuravam mostrar que um indivíduo pode adquirir novas habilidades e estratégias ao observar outras pessoas, não somente copiando o comportamento delas, mas adaptando o próprio comportamento conforme o que foi observado. Estas pesquisas resultaram na Teoria da Aprendizagem Autorregulada (alinhada com a estrutura das interações entre fatores pessoais, comportamentais e sociais/ambientais, apresentada por Bandura), na qual Zimmerman

apresenta modelos sobre as fases e níveis da aprendizagem autorregulada (Shunk e Usher, 2013). Ele inicia sua abordagem à aprendizagem autorregulada tratando-a como um fenômeno complexo composto por múltiplas dimensões que, por sua vez, envolvem processos autorregulatórios (TABELA 1).

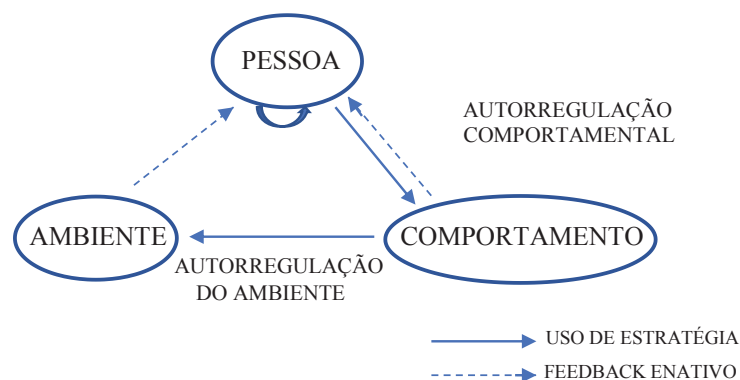
**TABELA 1: DIMENSÕES DA APRENDIZAGEM AUTORREGULADA**

<b>Dimensão</b>	<b>Processos Fundamentais</b>
Motivo	Metas; autoeficácia
Método	Estratégias; desempenho rotinizado
Tempo	Administração do tempo
Comportamento	Auto-observação; autojulgamento; autorreação
Ambiente físico	Estrutura do ambiente
Ambiente social	Rede de interações sociais; procura por ajuda selecionada

Extraído de: Schunk & Usher, 2013, p.9. Tradução nossa.

Ao longo de suas pesquisas sobre aprendizagem autorregulada, Zimmerman desenvolveu três diferentes modelos. O primeiro deles, Análise Triádica da Aprendizagem Autorregulada, data de 1989 e representa as interações entre pessoa, ambiente e comportamento, bem aproximado do modelo social-cognitivo de Bandura (FIGURA 1).

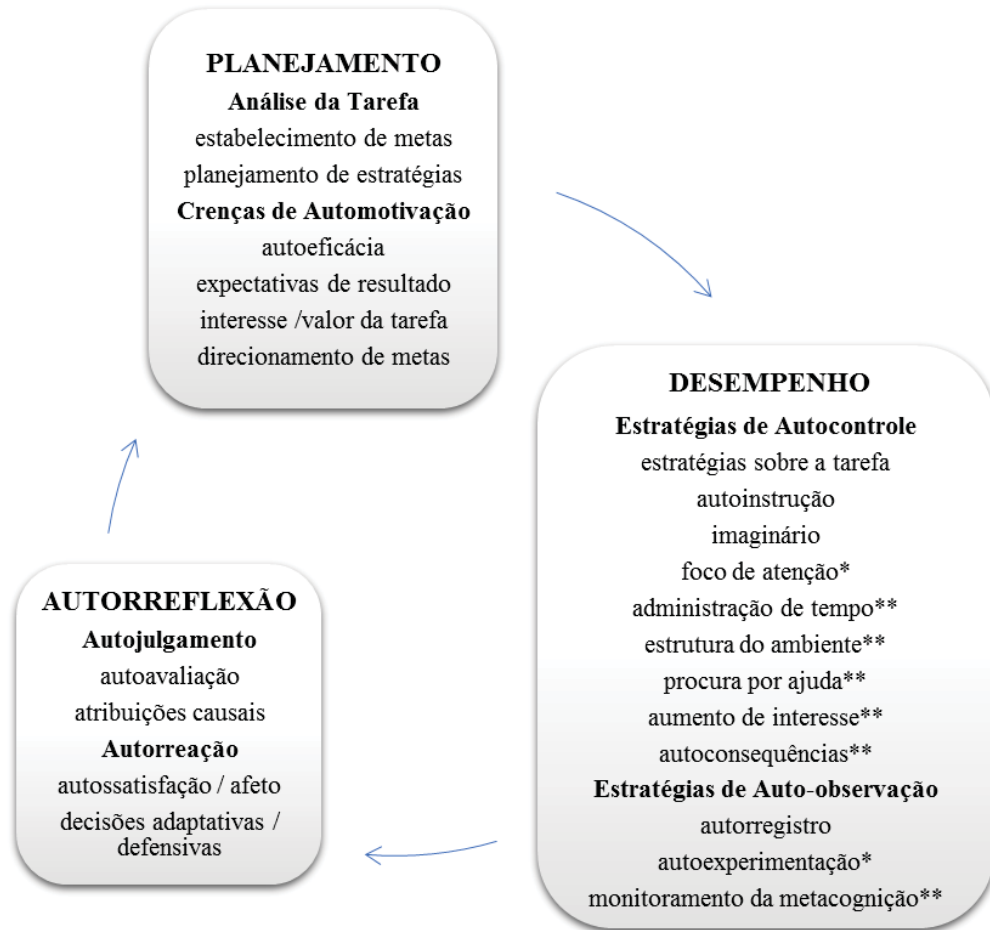
**FIGURA 1: MODELO TRIÁDICO DA APRENDIZAGEM AUTORREGULADA**



Extraído de: Zimmerman (1989 apud Panadero, 2017, p.3). Tradução nossa.

O segundo modelo, de 2000, representa as três Fases Cíclicas da Aprendizagem Autorregulada (planejamento, desempenho e autorreflexão) e seus subprocessos, que foram ampliados no modelo apresentado em 2009; é mais conhecido como Modelo de Zimmerman (FIGURA 2).

**FIGURA 2: FASES E SUBPROCESSOS DA APRENDIZAGEM AUTORREGULADA  
(Modelo de Zimmerman)**



\* Presente somente na 1ª versão (2000)

\*\* Presente na versão mais atual (2009)

Extraído de: Zimmerman (2000, p.16) e Zimmerman e Moylan (2009, p.42). Tradução nossa.

O terceiro modelo, também do ano de 2000 e atualmente chamado Modelo Multinível (PANADERO, 2017, p.03), representa os quatro níveis de desenvolvimento da habilidade regulatória: em um primeiro nível, o estudante observa um modelo social (observação), depois tenta copiar as ações do modelo (emulação ou imitação); então o estudante consegue internalizar as habilidades, desligando-se de modelos (autocontrole), e pode, enfim, tornar-se capaz de distinguir qual habilidade, porque, quando, como, onde e com quem realizá-la (autorregulação), conforme apresentado na TABELA 2.

**TABELA 2: NÍVEIS DE DESENVOLVIMENTO AUTORREGULATÓRIO**  
**Modelo Multinível**

Nível	Processos Fundamentais
<b>Observação</b>	Observação de modelos; compreensão cognitiva básica
<b>Emulação</b>	Prática direcionada; refinamento da habilidade baseado em <i>feedback</i> e encorajamento
<b>Autocontrole</b>	Prática independente; internalização de habilidades
<b>Autorregulação</b>	Adaptação de habilidades e estratégias para modificar a automotivação

Extraído de: Schunk e Usher (2013, p.18). Tradução nossa.

Para Zimmerman, a internalização é um fator crucial no processo, porque ao partir de fontes sociais (fatores externos) para pessoais (fatores internos) a pessoa vai adquirindo habilidades e estratégias que mantêm a motivação e a aprendizagem (SHUNK; USHER, 2013, p.19).

Pintrich (2000) ampliou o modelo cíclico de Zimmerman para quatro fases (planejamento, monitoramento, controle e reação/reflexão), ampliando também a perspectiva da aprendizagem autorregulada: ao descrever o processo através da interação da pessoa com a tarefa ao direcionar suas metas, que podemos chamar de propósito; ao diferenciar áreas de regulação (nomeando-as regulação da cognição, motivação/afeto, comportamento e contexto); ao dar ênfase sobre aspectos da metacognição nas diferentes fases e áreas de regulação. Além disso, seu questionário (*MSLQ*) sobre motivação e estratégias de aprendizagem é um dos instrumentos de avaliação da aprendizagem autorregulada mais utilizados ao redor do mundo, tendo sido traduzido e adaptado em inúmeros países.

Boekaerts desenvolveu dois modelos de Aprendizagem Autorregulada, nos quais ela enfatiza o papel da emoção. O primeiro (1991) representa seis componentes da autorregulação (domínio de conteúdo, estratégias cognitivas, estratégias regulatórias cognitivas, conhecimento metacognitivo e crenças motivacionais, estratégias de motivação, estratégias regulatórias motivacionais) organizados em torno da autorregulação cognitiva e afetivo/emocional (que ela considerava serem os dois mecanismos básicos da aprendizagem autorregulada). Em 1992, ela apresentou o Modelo de Aprendizagem Adaptável, no qual descreve dois modos de processamento paralelos: o de aprendizagem (ou domínio) e o de bem-estar (ou enfrentamento), renomeado Modelo de Processamento Duplo (2006), no qual as avaliações afetivas determinam a escolha pelo caminho do bem-estar (se o estudante acha necessário proteger o ego de possíveis danos) ou do crescimento (se o estudante se sente interessado em ampliar suas competências).

Há também os modelos de Aprendizagem Autorregulada desenvolvidos por: Winne e Hadwin (1998, 2008), cujo maior enfoque é dado à metacognição e aos efeitos de ações

autorregulatórias na motivação, sem levar em conta o aspecto emoção; Efklides (2011), que apresenta um (macro)nível pessoal e um (micro)nível de interações entre a tarefa e a pessoa, esclarecendo as relações entre metacognição, motivação e afeto geradas por estes dois níveis; Hadwin e equipe (2011), que procura explicar a regulação em características sociais e interativas da aprendizagem, ou seja, em contextos colaborativos.

Panadero (2017, p.19) proporciona uma visualização comparativa destes modelos em duas tabelas, uma sobre as fases envolvidas (TABELA 3) e outra relacionando os aspectos mais relevantes em cada pesquisa (TABELA 4).

**TABELA 3: FASES DOS MODELOS DE APRENDIZAGEM AUTORREGULADA**

<b>Modelos</b>	<b>Fase Preparatória</b>	<b>Fase de Desempenho</b>	<b>Fase de Avaliação</b>
Boekarts	Identificação, interpretação, avaliação primária e secundária, estabelecimento da meta	Esforço na meta	<i>Feedback</i> do desempenho
Efklides	Representação da tarefa	Processamento cognitivo, desempenho	—
Hadwin e equipe	Planejamento	Monitoramento, controle	Regulação
Pintrich	Previsão, planejamento, ativação	Monitoramento, controle	Reação e reflexão
Winne e Hadwin	Definição da tarefa, estabelecimento da meta e planejamento	Aplicação de táticas e estratégias	Adaptação metacognitiva
Zimmerman	Planejamento (análise da tarefa, automotivação)	Desempenho (autocontrole, auto-observação)	Autorreflexão (autojulgamento, autorreação)

Extraído de: Panadero (2017, p.19). Tradução nossa.

**TABELA 4: COMPARAÇÃO DOS FORMATOS DOS MODELOS COM RELAÇÃO À COGNIÇÃO, MOTIVAÇÃO E EMOÇÃO**

<b>Níveis de Relevância</b>	<b>Cognição</b>	<b>Motivação</b>	<b>Emoção</b>
1º (maior ênfase)	Winne, Efklides, Hadwin e equipe	Zimmerman, Boekaerts, Pintrich	Boekaerts
2º	Pintrich, Zimmerman	Hadwin e equipe, Efklides, Winne	Zimmerman, Pintrich, Hadwin e equipe,
3º (menor ênfase)	Boekaerts	-	Efklides, Winne

Extraído de: Panadero (2017, p.19). Tradução nossa.

O trabalho desenvolvido por Pintrich e equipe foi selecionado como referência de base para esta pesquisa justamente por direcionar toda sua pesquisa para a “interação da pessoa com a tarefa”. Ao explicar sobre a importância de um direcionamento de meta, ou, mais claramente, de um propósito para se desenvolver a autorregulação da aprendizagem, o autor explora com profundidade os aspectos da motivação no citado processo. Por sua vez, o fator motivacional é

uma das características mais marcantes dos exercícios de Gramani, visto que se apresentam como uma série de desafios rítmicos a serem superados. Além disso, o Questionário sobre Estratégias Motivadas para Aprendizagem (*MSLQ*), elaborado por Pintrich e equipe em 1991, foi adaptado na atual pesquisa para o contexto da disciplina de Rítmica.

### 3.2 PAUL PINTRICH (1953 – 2003)

Paul Robert Pintrich foi uma figura importante no campo da Aprendizagem Autorregulada, ao contribuir com uma extensa linha de pesquisa. Formulou uma estrutura conceitual para estudá-la (contendo fases e áreas); formulou o papel da motivação no processo; desenvolveu pesquisas que justamente conectavam aprendizagem, motivação e autorregulação; explorou o desenvolvimento e as intervenções para intensificar os processos autorregulatórios; investigou como a complexidade das salas de aula e da escola afetam a aprendizagem autorregulada; e desenvolveu, com sua equipe, o *MSLQ*, o questionário que avalia aprendizagem autorregulada sob aspectos da cognição, motivação, comportamento e contexto. Suas pesquisas foram interrompidas devido à sua morte súbita, quando estava prestes a completar cinquenta anos de idade, mas seguem influenciando os pesquisadores da área. (SHUNK, 2005)

Uma de suas pesquisas refere-se à Orientação de Metas, que traz conexões entre aprendizagem, motivação e autorregulação. Pintrich parte do princípio que todos os modelos de regulação apresentam um pressuposto básico que é a existência de uma meta, padrão, critério ou valor de referência para avaliar o funcionamento do processo e, desta forma, guiar os processos regulatórios. Na pesquisa sobre Aprendizagem Autorregulada, existem dois tipos de metas: enquanto pesquisadores como Harackiewicz e Sansone<sup>7</sup> as denominam *metas-alvo* e *metas de propósito*, Pintrich, Garcia, Shunk, Wolters, e Zimmerman<sup>8</sup> as denominam *metas de tarefa específica* e *orientação de metas*. A diferença básica entre estes dois tipos de meta é que as *metas-alvo* ou *metas de tarefa específica* representam o resultado específico que uma pessoa está procurando conquistar (cuja pergunta inicial seria “o que?”), enquanto as *metas de propósito* ou *orientação de metas* envolvem razões mais generalizadas pelas quais uma pessoa aborda uma tarefa (“por quê?”), executa a tarefa (“como?”) e avalia seu desempenho na tarefa

<sup>7</sup> Harackiewicz et al., 1998; Harackiewicz & Sansone, 1991.

<sup>8</sup> Garcia & Pintrich, 1994; Pintrich & Schunk, 1996; Wolters, Yu & Pintrich, 1996; Zimmerman & Kitsantas, 1997.



(“baseado em quê?”), e encontra similaridade com a teoria de *metas de realização*, desenvolvida por pesquisadores como Ames, Dweck e Leggett.<sup>9</sup>

“A inclusão dos motivos pelos quais um indivíduo está prosseguindo em uma tarefa permite uma integração da literatura sobre metas de realização com os modelos de aprendizagem autorregulada, porque aquela literatura se preocupa com *o que, por que e como* as pessoas são motivadas a concluir seus planos em diferentes ambientes.” (PINTRICH e SCHUNK, 1996 apud PINTRICH, 2000a, p.473)

Consequentemente, existem vários modelos de orientação de metas que têm sido desenvolvidos por pesquisadores de metas de realização, e que diferem quanto às definições e termos utilizados, ao número de orientações de metas, às funções das formas de aproximação e evitação nas diferentes metas, e quanto à ênfase dada a diferenças individuais ou a fatores contextuais (TABELA 5). Quanto a esta diversidade de termos, Pintrich (2000a, p. 491) salienta que deve haver uma preocupação, em pesquisas subsequentes, de “não permitir a proliferação de termos quando eles significam distinções com nenhuma diferença teórica ou empírica.”<sup>10</sup>

**TABELA 5: MODELOS DE ORIENTAÇÃO DE METAS<sup>11</sup>**

<b>Dweck &amp; Legget (1988)</b>	<i>Learning Goals</i> Metas de aprendizagem: melhorar a competência	<i>Performance Goals</i> Metas de desempenho: evitar julgamentos negativos da competência OU reforçar julgamentos positivos de competência
<b>Ames (1992)</b>	<i>Mastery Goals</i> Meta domínio: desenvolver novas habilidades, procurando compreender o trabalho, melhorando o nível de competência ou conquistando um senso de domínio baseado em padrões autorreferenciados.	<i>Performance Goals</i> Meta desempenho: foco na habilidade e autoestima, para confirmar as próprias habilidades como superiores a de outros e receber reconhecimento público por seu desempenho superior.
<b>Maher &amp; Midgley (1991, 1996)</b>	<i>Task Goals</i> Meta tarefa: dominar a tarefa, melhorando a competência, e progredir na aprendizagem.	<i>Performance Goals</i> Meta desempenho: preocupação em fazer melhor que os outros e mostrar habilidade aos professores e colegas.
<b>Nicholls (1984, 1989, 1998)</b> *Foco das metas direcionado à sensação de sucesso	<i>Task-involved / Task-orientation</i> Meta de envolvimento com a tarefa: sentir sucesso ao aprender algo novo, ganhar novas habilidades ou conhecimento, é dar o melhor de si mesmo.	<i>Ego-involved / Ego-orientation</i> Ego-envolvimento: sentir sucesso ao ter o desempenho melhor que o de outros ou ao evitar parecer incompetente.

<sup>9</sup> Ames, 1992; Dweck & Leggett, 1988.

<sup>10</sup> Esta é uma situação que acaba gerando dificuldades até mesmo nos processos de tradução de textos, provocando uma gama ainda maior de termos.

<sup>11</sup> As definições e termos apresentados foram extraídos das pesquisas desenvolvidas por Paul Pintrich.

<b>Harackiewicz &amp; Elliot (1996, 1998)</b>	<i>Mastery Orientation</i> Meta domínio: foco no desenvolvimento do conhecimento, habilidade e competência relacionada a um desempenho anterior (autorreferencial).	<i>Performance Orientation</i> Meta desempenho: tentativa de mostrar competência ao tentar superar colegas em tarefas acadêmicas. <b>Contribuição de Elliot (1997):</b> <u>Aproximação</u> : motivação positiva, ao tentar superar os outros e demonstrar competência e superioridade; <u>Evitação</u> : Motivação negativa, ao tentar evitar fracassar e evitar parecer idiota, estúpido ou incompetente.
---	--	--

Extraído de: Pintrich (2000a). Elaboração e tradução nossa.

Similar à separação da Meta Desempenho entre aproximação e evitação, feita por Elliot (que Pintrich considera uma contribuição fundamental), encontram-se outros três modelos: Midgley e equipe (1997, 1998), mas tendo a Orientação de Desempenho nomeada como Metas de Habilidade (*ability goals*); Wolters (1996) e Urdan (1997), que deram o nome de Metas de Habilidade Relativa (*relative ability goals*) para a Meta Desempenho-Aproximação; além de Skaalvik e equipe (1997), que denominaram estas metas como Meta Autoconstrutiva do Ego (*self-enhancing ego orientation*) e Meta Autodestrutiva do Ego (*self-defeating ego orientation*).

Há ainda modelos que revelam outras metas adotadas por estudantes nas salas de aula. Pintrich e equipe (1989, 1990, 1991, 1993, 1994), Wolters (1996) e Urdan (1997) têm discutido uma orientação extrínseca em sala de aula, onde o foco está em tirar notas boas, procurar aprovação ou evitar punição de professores ou outros adultos; Nicholls (1989) e equipe encontraram, além da orientações para a Tarefa e para o Ego, duas outras metas que eles chamaram de Evitação de Trabalho (*work avoidance*), relacionada a sentir sucesso quando a tarefa é fácil, e Alienação Acadêmica (*academic alienation*), que é sentir sucesso quando, por exemplo, os estudantes percebem que podem embromar, não fazendo os trabalhos escolares e mesmo assim conseguem ser bem sucedidos. Meece e equipe (1988) discutem metas de evitação de trabalho (*work avoidant goals*), como o desejo de completar uma tarefa sem ter que se esforçar, uma meta de redução de esforço. Por fim, Urdan (1997) e Wentzel (1991) têm discutido o papel de metas sociais, nas quais o foco está em procurar desenvolver amizades ou ser socialmente responsável.

Inicialmente, as pesquisas colocavam as metas de domínio e desempenho como excludentes entre si, gerando uma visão limitada das tarefas e objetivos acadêmicos, pois não é simplesmente uma questão de escolher uma meta específica. Conforme foi sendo constatado que as pessoas podem ter diferentes objetivos de realizações ao mesmo tempo, surgiram

pesquisas apresentando a perspectiva de metas múltiplas (PINTRICH, 2000b; BARRON e HARACKIEVICZ, 2001; LINNENBRINK, 2005; FRYER e ELLIOT, 2008), nas quais estudantes com metas de domínio e desempenho simultâneas apresentam-se como mais adaptáveis em termos de cognição e comportamento do que os alunos que se enquadram em um objetivo único (HAN, 2016). Pintrich desenvolve, então, uma tabela única, na qual sugere que as diferentes metas de orientação não se resumem a serem boas ou ruins, ou apresentam sempre os mesmos prós e contras, mas têm ligação direta com as áreas envolvidas na aprendizagem autorregulada (TABELA 6). Ao traçar essas ligações, procura “desenvolver uma visão mais complexa e aprimorada, mas também mais realista, das metas e da aprendizagem autorregulada” (PINTRICH, 2000a, p.490).

**TABELA 6: DUAS ORIENTAÇÕES DE META E SUAS FORMAS DE APROXIMAÇÃO E EVITAÇÃO**

<b>Focos:</b>	<b>Aproximação</b>	<b>Evitação</b>
Metas de Domínio	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Foco em dominar a tarefa, aprender, compreender</li> <li>• Uso de padrões de auto-aperfeiçoamento, progresso, compreensão profunda da tarefa</li> <li>• Termos relacionados: metas de aprendizagem, meta tarefa, meta de envolvimento com a tarefa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Foco em evitar equívocos, evitando não aprender ou não dominar a tarefa</li> <li>• Uso de padrões de não estar errado, de não fazer a tarefa incorretamente</li> <li>• Termos relacionados: não há</li> </ul>
Metas de Desempenho	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Foco em ser superior, vencer os outros, ser o mais esperto, ser o melhor na tarefa em comparação aos outros</li> <li>• Uso de padrões normativos, como conseguir as melhores e mais altas notas, ter o melhor desempenho da turma</li> <li>• Termos relacionados: meta performance, meta ego-envolvimento, meta autoconstrutiva do ego, meta de habilidade relativa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Foco em evitar inferioridade, não parecer estúpido ou idiota em comparação aos outros</li> <li>• Uso de padrões normativos, como não tirar as piores notas, ter o pior desempenho da turma</li> <li>• Termos relacionados: meta performance, meta ego-envolvimento, meta autodestrutiva do ego</li> </ul>

**Extraído de: Pintrich (2000a, p.477). Tradução nossa.**

Ampliando suas pesquisas, Pintrich desenvolveu um modelo sobre a Aprendizagem Autorregulada que apresenta quatro fases (planejamento, monitoramento, controle e reação) e quatro áreas a serem reguladas (cognição, motivação/afeto, comportamento, contexto). As fases

estão sugeridas como uma heurística<sup>12</sup> para organizar o pensamento e a pesquisa, e representam uma sequência ordenada de tempo pela qual as pessoas passam ao desempenhar uma tarefa. Esta sequência, porém, não indica que as fases estejam estruturadas hierárquica ou linearmente, como se as fases iniciais sempre tivessem que ocorrer antes das fases finais. Pintrich salienta que “na maioria dos modelos, as fases de monitoração, controle e reação podem ocorrer simultaneamente e dinamicamente, conforme a pessoa progride na tarefa, com as metas e estratégias sendo mudadas ou atualizadas baseadas no *feedback* do próprio processo” (PINTRICH, 2000a, p.455).

Mesmo que os limites entre as áreas para regulação também sejam tênues, é conveniente discuti-las separadamente para que se possa ampliar a perspectiva da aprendizagem como processo, embasando-a em um farto material de pesquisa em psicologia, já existente e que foca em cada área separadamente. As áreas referentes à cognição, motivação e comportamento apresentam aspectos do próprio indivíduo que ele tenta controlar e regular. Por sua vez, características do contexto e da tarefa podem facilitar ou limitar essas tentativas, e é “a pessoa que está agindo no contexto, tentando modificá-lo ou adaptando-se a ele, que faz da tentativa de regular o contexto uma parte da aprendizagem autorregulada” (PINTRICH, 2000a, p.456).

### 3.2.1 Fases e Áreas da Aprendizagem Autorregulada

De acordo com Zimmerman (1986) as fases da aprendizagem autorregulada podem ser descritas como uma sequência de processos não-lineares pelos quais as pessoas passam enquanto desempenham uma tarefa. O modelo cíclico de Zimmerman, de três fases (planejamento, controle e autorreflexão), foi ampliado por Pintrich para quatro fases, que envolvem:

- I. Planejamento: estabelecimento de metas, assim como ativação de percepções e conhecimento da tarefa e do contexto, e também de si mesmo em relação à tarefa;
- II. Monitoramento: atenção metacognitiva sobre diferentes aspectos de si mesmo, da tarefa e do contexto;
- III. Controle: esforços para controlar e regular diferentes aspectos de si mesmo, da tarefa e do contexto;
- IV. Reação e reflexão: reações e reflexões sobre si mesmo, a tarefa e/ou o contexto.

---

<sup>12</sup>Conjunto de regras e métodos para chegar-se à invenção, à descoberta ou à resolução de problemas. (dicionário online Caldas Aulete, disponível em <http://www.aulete.com.br>)

Por sua vez, as áreas de regulação são aspectos do indivíduo que ele mesmo procura monitorar, controlar e regular em sua aprendizagem e incluem a Cognição, a Motivação/afeto, o Comportamento e o Contexto, conforme é apresentado no trabalho de Pintrich (2000a) e Wolters, Pintrich e Karabenick (2003), explicado a seguir.

A **Cognição** envolve diferentes estratégias cognitivas que as pessoas podem usar para aprender e desempenhar uma tarefa, assim como estratégias metacognitivas que elas podem usar para controlar e regular a própria cognição; também inclui conhecimento prévio e conhecimento estratégico. O controle e a **regulação cognitiva** abrangem os tipos de atividades cognitivas e metacognitivas nas quais o indivíduo se envolve para adaptar e mudar sua cognição, tendo como característica principal a seleção e o uso efetivo de várias estratégias cognitivas para memória, aprendizagem, raciocínio, solução de problemas e lógica. O uso de tais estratégias é uma atividade cognitiva, mas a decisão de usá-las é um aspecto do controle e regulação metacognitiva, assim como a decisão de parar de usá-las ou de trocar de um tipo de estratégia por outra.

A **Motivação/afeto**<sup>13</sup> é um componente que envolve as várias crenças motivacionais sobre si mesmo em relação à tarefa (autoeficácia, valores), bem como o interesse e o gosto pela tarefa e também as reações afetivas, positivas e negativas, sobre si mesmo ou sobre a tarefa. A motivação é constantemente vista como um fator determinante nas conquistas e na aprendizagem dos estudantes dentro do ambiente acadêmico, ao mesmo tempo em que a falta de motivação é um problema frequente. Sendo assim, a habilidade dos estudantes em influenciar ativamente sua motivação é vista como um aspecto importante da aprendizagem autorregulada. A **regulação da motivação** para atingir os objetivos abrange os pensamentos, ações e comportamentos que os estudantes realizam (consciente e intencionalmente) para influenciar suas escolhas, seu esforço e sua persistência junto a tarefas acadêmicas.

O **Comportamento** na aprendizagem autorregulada retrata o esforço que a pessoa emprega na tarefa, assim como a persistência, a procura por ajuda e as escolhas feitas para chegar à sua conclusão. A **regulação do comportamento** acadêmico diz respeito à observação, ao monitoramento e à tentativa do indivíduo de controlar seu próprio comportamento, verificado pelo esforço, pela administração do tempo e do ambiente de estudo e pela procura por ajuda.

---

<sup>13</sup> Segundo CAGNIN (2008), o termo “afeto” tem um sentido amplo no contexto da Psicologia Cognitiva e da Neurociência, que pode incluir os estados de humor (positivos e negativos) e emoções definidas (como medo e raiva) por apresentarem uma origem afetiva, desde que sejam representações de um valor pessoal e externadas de várias formas (fisiológica, comportamental, cognitiva, entre outras).

Por fim, o **Contexto** é o ambiente onde se desenvolve a tarefa, ou contexto geral (da sala de aula, cultural) onde a tarefa está sendo realizada. Não é a área que está sendo regulada que determina a classificação de autorregulada, mas o fato de que a pessoa está envolvida e utilizando estratégias para monitorar, controlar e regular o contexto, tentando mudá-lo ou adaptando-se a ele; é isto que faz deste, um aspecto importante da aprendizagem autorregulada.

É conveniente reforçar que as fases de cada área são discutidas separadamente “por questões de retórica e lógica”, facilitando a apresentação dos aspectos envolvidos em cada uma delas, mas “as fases podem se sobrepor e acontecer simultaneamente, com múltiplas interações entre os diferentes processos e componentes” (PINTRICH, 2000a, p.456), conforme demonstrado na tabela abaixo (TABELA 7).

**TABELA 7: FASES E ÁREAS PARA A APRENDIZAGEM AUTORREGULADA  
(Modelo de Pintrich)**

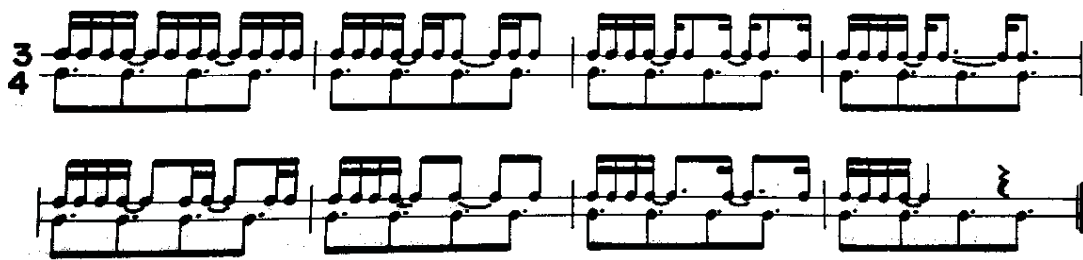
FASES ↓ ÁREAS →	COGNIÇÃO	MOTIVAÇÃO/AFETO	COMPORTAMENTO	CONTEXTO
1) Previsão, Planejamento e Ativação	1) Estabelecimento da meta 2) Ativação de conhecimento prévio 3) Ativação do conhecimento metacognitivo	1) Definição da orientação de meta (propósito) 2) Julgamentos de eficácia 3) Percepções de dificuldade da tarefa 4) Ativação de valor da tarefa 5) Ativação de interesse	1) Planejamento de tempo e esforço 2) Planejamento para auto-observações do comportamento	1) Percepções da tarefa 2) Percepções do contexto
2) Monitoramento	1) Atenção metacognitiva e monitoramento da cognição	1) Atenção e monitoramento da motivação e afeto	1) Atenção e monitoramento de esforço, uso do tempo e necessidade de ajuda 2) Auto-observação do comportamento	1) Monitoramento mudando as condições da tarefa e do contexto
3) Controle	1) Seleção e adaptação de estratégias cognitivas para a aprendizagem e o pensamento	1) Seleção e adaptação de estratégias para administrar a motivação e o afeto	1) Aumento/diminuição de esforço 2) Persistir / desistir 3) Procurar por ajuda	1) Mudar ou renegociar a tarefa 2) Mudar ou deixar o contexto
4) Reação e reflexão	1) Julgamentos/avaliações 2) Atribuições (esforço, estratégia, habilidade)	1) Reações afetivas 2) Atribuições (sucesso x fracasso)	1) Escolhas (esforço investido, tempo gasto, prioridades)	1) Avaliação da tarefa 2) Avaliação do contexto

**Extraído de: PINTRICH (2000a, p.454). Tradução nossa.**

### 3.2.2 Fases e Áreas da Aprendizagem Autorregulada Adaptadas ao Contexto da Rítmica

Na sequência, as relações entre as fases e cada uma das áreas serão descritas e adaptadas ao contexto da disciplina de Rítmica. Toda a conceitualização está contida no trabalho de Pintrich (2000), porém, as perguntas destacadas em *itálico* são de minha autoria, assim como as tabelas que apresentam exemplos relacionados aos exercícios desenvolvidos nas aulas de Rítmica (TABELAS 8, 9, 10 e 11). Todas as afirmativas contidas foram extraídas de depoimentos orais em aula e de depoimentos escritos no questionário II (que será apresentado posteriormente). O exercício selecionado como tarefa a ser realizada e analisado no modelo de Pintrich sobre as fases e áreas para a aprendizagem autorregulada foi o primeiro exercício da série de “12 Divertimentos em 3/4”, do livro “Rítmica”, de Gramani (FIGURA 3).

FIGURA 3: 12 DIVERTIMENTOS EM 3/4, EXERCÍCIO 1



Extraído de: Gramani (1988, p.101)

#### 3.2.2.1 Regulação da Cognição (TABELA 8)

##### I. Planejamento e Ativação da Cognição:

- estabelecimento da meta: definição de um critério que avalia, monitora e guia a cognição. Geralmente acontece antes de se iniciar uma tarefa, mas pode acontecer a qualquer momento durante o desempenho. *O que aprender?*
- ativação de conhecimento prévio: alguns aspectos do conhecimento podem acontecer automaticamente, enquanto outros devem ser ativados. *O que eu já sei sobre isto?*
- ativação de conhecimento metacognitivo: conhecimento de estratégias, saber como usá-las efetivamente, saber quando e porque usá-las. *Como abordar, de que forma, em que contexto e a razão?*

##### II. Monitoramento da Cognição: julgamentos de aprendizagem e atenção à compreensão. *Estou entendendo? Estou me lembrando?*



III. Controle da Cognição: decisões quanto a manter as estratégias ou substituir algumas, ou mesmo parar de usá-las. *Estou no rumo?*

IV. Reação e reflexão da Cognição: avaliação do próprio desempenho, considerações sobre causa e responsabilidade. *Como me sai?*

**TABELA 8: FASES DA AUTORREGULAÇÃO NA ÁREA DA COGNIÇÃO;**  
exemplos extraídos na disciplina de Rítmica

FASES ↓	ÁREAS →	COGNIÇÃO		
1) Previsão, Planejamento e Ativação	1) Estabelecimento da meta: “Vou fazer o exercício nº1 dos 12 <i>Divertimentos em ¾</i> , da página 101. Só a voz superior, para resolver a questão das ligaduras.”			
	2) Ativação de conhecimento prévio: “Sei que a ligadura ‘rouba’ o som da figura, mas não consigo fazer, fico sempre em dúvida.”			
	3) Ativação do conhecimento metacognitivo: “Vou estudar o 1º compasso lentamente, com e sem ligaduras, para sentir como o som de cada célula rítmica fica diferente por causa delas.”			
2) Monitoramento	1) Atenção metacognitiva e monitoramento da cognição: “Entendi, mas não consigo fazer; quando vejo a figura escrita, acabo fazendo o som dela, rearticulando-a.” “Entendi e consegui fazer!”			
3) Controle	1) Seleção e adaptação de estratégias cognitivas para a aprendizagem e o pensamento:			
	“Não vou mais fazer este exercício!”	“Vou bater palma na figura que está ligada, mas vou manter o som na voz.”	“Vou seguir da mesma maneira até terminar todo o exercício.”	
	...	“Vou pensar que bato palma, mas não bato; assim escuto mais o som prolongado da minha voz.”	“Não deu tão certo no 3º compasso... Vou falar a figura ligada bem fraca, para aumentar o contraste com o que vai realmente soar.”	
	...	“Consegui! Vou fazer os outros compassos.”	“Consegui! Vou fazer assim até o fim.”	
4) Reação e reflexão	1) Julgamentos/avaliações “Esta matéria é chata!” “Desisti porque não sabia como resolver o exercício.” “Estou conseguindo resolver problemas.”			
	2) Atribuições (esforço, estratégia, habilidade) “Não preciso ler partitura.” “Não me esforcei para resolver o exercício, mas agora entendi como estudar.” “No começo é sempre complicado, mas ao estudar de várias maneiras estou aprendendo a resolver minhas dificuldades.”			

Fonte: a autora

### 3.2.2.2 Regulação da Motivação / Afeto (TABELA 9)

#### I. Planejamento e Ativação da Motivação:

- definição da orientação de meta (propósito): propósito(s) para realizar a tarefa. Conforme visto anteriormente, diz respeito a metas de domínio, de aproximação-desempenho, de evitação-desempenho. Vale lembrar que, segundo Barron e Harackiewicz (2001), existem diferentes padrões de adoção de metas (aditiva, especializada, seletiva e interativa) e a interação entre elas vem ao encontro da perspectiva de metas múltiplas, apoiando “a afirmação de que, muito frequentemente, estudantes não buscam realmente metas puras, mas sim objetivos múltiplos” (HAN, 2016, p.1000). *Por quê aprender?*
- julgamentos de eficácia: críticas sobre a própria competência para desempenhar uma tarefa, que podem ser ajustadas durante o processo. *Consigo?*
- percepções de dificuldade da tarefa: baseado na memória de experiências anteriores, é um aspecto que determina o quão difícil será para se lembrar ou para aprender o conteúdo, mas que também pode ser ajustado durante o processo. *É complicado?*
- ativação de valor da tarefa: crenças sobre a importância, utilidade e relevância da tarefa. Quando a pessoa considera a tarefa, ou a disciplina, útil para a sua formação e relevante para suas metas, ela se torna mais engajada. *É realmente importante?*
- ativação de interesse: interesses pessoais sobre o conteúdo envolvido (aspecto positivo), ou medo e ansiedade (aspecto negativo), que podem ser tanto características pessoais quanto características ativadas pela tarefa ou pelo ambiente. *Adoro este assunto! Ou ainda, E se eu não conseguir entender nada?*

#### II. Monitoramento da Motivação: atenção às crenças e afetos, adaptando a motivação à tarefa e ao contexto, como realizar julgamento mais realistas. *Não consigo ou não consigo ainda?*

#### III. Controle da Motivação: seleção e adaptação de estratégias para manter a motivação e o afeto, tais como aumentar a motivação extrínseca (conceder presentes a si mesmo, como dormir mais, sair com amigos) e a intrínseca (transformar a tarefa em um jogo, mudar a importância da tarefa/disciplina, valorizando-a para o desenvolvimento da carreira, ou mesmo desprezando-a para validar um mal desempenho). *Vou tentar fazer esta tarefa como se fosse uma disputa comigo mesmo(a).*

#### IV. Reação e reflexão da Motivação: reações emotivas, como alegria pelo sucesso, tristeza pelo fracasso, e considerações sobre causa e responsabilidade, relacionadas a experiências de orgulho, raiva, vergonha e culpa. As reações e reflexões realizadas podem gerar mudanças em níveis posteriores de eficácia, valores e interesses, servindo como novas crenças

motivacionais que conduzirão a novas tarefas. *Me esforcei tanto, e consegui realizar toda a tarefa. Ganhei a minha própria disputa...*

**TABELA 9: FASES DA AUTORREGULAÇÃO NA ÁREA DA MOTIVAÇÃO;**  
exemplos extraídos na disciplina de Rítmica

FASES ↓	ÁREAS →	MOTIVAÇÃO/AFETO
1) Previsão, Planejamento e Ativação		<p>1) Definição da orientação de meta (propósito): “Vou fazer o exercício nº1 dos <i>12 Divertimentos em 3/4</i>, da página 101, porque não consigo ler ligaduras com convicção.”</p> <p>2) Julgamentos de eficácia: “Acredito que desta vez eu vou conseguir resolver.”</p> <p>3) Percepções de dificuldade da tarefa: “O mais difícil é que não consigo realizar notas ligadas sem perder a noção de marcação do tempo.”</p> <p>4) Ativação de valor da tarefa: “Sei o quanto isto é importante para que eu possa adquirir fluência quando toco.”</p> <p>5) Ativação de interesse:  <div> <div>“Se eu não conseguir, vou passar vexame na sala!”</div> <div>“Adoro estes desafios rítmicos!”</div> </div> </p>
2) Monitoramento		<p>1) Atenção e monitoramento da motivação e afeto:  <div> <div>“Não estou conseguindo melhorar... Acho que sou burro mesmo!”</div> <div>“Não estou conseguindo melhorar... Se bem que já melhorei a minha sensação de manutenção do tempo.”</div> </div> </p>
3) Controle		<p>1) Seleção e adaptação de estratégias para administrar a motivação e o afeto:  <div> <div>“Não vou mais tentar nada, que coisa chata!”</div> <div>“Vou tentar mais um pouco... Se eu conseguir melhorar, vou postar no Facebook!”</div> <div>“Já consigo ter certeza do quanto o som precisa se prolongar. Vai me ajudar a tocar os sambas que tanto gosto!”</div> </div> </p>
4) Reação e reflexão		<p>1) Reações afetivas  <div> <div>“Que perda de tempo!”</div> <div>“Valeu o esforço!”</div> </div> </p> <p>2) Atribuições (sucesso x fracasso)  <div> <div>“Nunca mais vou querer ver uma partitura na minha frente!”</div> <div>“Tinha vergonha de não saber ler ligaduras, agora sei como resolver.”</div> <div>“Vou começar a escrever as partituras dos sambas que já sei tocar.”</div> </div> </p>

Fonte: a autora

### 3.2.2.3 Regulação do Comportamento (TABELA 10)

I. Planejamento e Ativação do Comportamento: não existe, realmente, nenhum planejamento ligado ao comportamento que não seja cognitivo, mas ele está contido nesta tabela como um elemento relacionado às tentativas de planejar intencionalmente o próprio comportamento.

- planejamento de tempo e esforço: definir períodos de estudo, distribuir o tempo disponível entre as diferentes atividades, estabelecer as intenções sobre a distribuição do esforço e da intensidade empregada na tarefa. *Quanto tempo, quanta energia?*

- planejamento para auto-observações do comportamento: ter a intenção de organizar e manter registros de comportamento, tais como registrar os períodos de estudo, fazer um diário das atividades. *Vou observar minha maneira de estudar.*

II. Monitoramento do Comportamento:

- atenção e monitoramento de esforço, uso do tempo e necessidade de ajuda: verificar se o tempo dedicado e o nível de esforço estão adequados para realizar a tarefa; verificar se é necessário pedir ajuda. *Estou estudando o suficiente para concluir a tarefa? // Será que preciso de ajuda para concluir o trabalho?*

- auto-observação do comportamento: colocar, efetivamente, em prática alguns procedimentos de observação do próprio comportamento. *Vou filmar meus períodos de estudo. // Vou anotar, a cada dia, trechos onde ainda tenho dúvidas.*

III. Controle do Comportamento: relação direta com elementos da motivação

- aumento ou diminuição de esforço: se a tarefa é mais difícil do que se pensava, a escolha pelo aumento ou diminuição do esforço vai depender do propósito da pessoa e do monitoramento das suas atividades. *Não estou conseguindo, preciso me esforçar mais. // A tarefa é difícil demais, nem vou mais tentar.*

- persistir, desistir ou procrastinar: também está relacionado com a definição do propósito e com o monitoramento do comportamento. *Preciso continuar tentando... // Chega! // Na última hora eu resolvo.*

- procurar por ajuda: pode mostrar-se como uma estratégia de dependência, se a pessoa quer logo a resposta correta sem ter que se esforçar, ou se quer terminar a tarefa sem preocupar-se com o próprio aprendizado; mas também pode ser uma estratégia adaptativa, se a pessoa que deseja aprender procura ajuda com a única intenção de resolver uma dificuldade específica da tarefa. *Não quero mais perder tempo com isto, me ajuda? // Não estou conseguindo entender isto, me ajuda?*

IV. Reação e reflexão do Comportamento: julgamentos sobre o próprio comportamento, especialmente com relação às escolhas feitas. *Acho que deixar tudo para a última hora não*

*foi uma boa escolha... // Não vou mais me matricular em matérias optativas teóricas, só práticas.*

**TABELA 10: FASES DA AUTORREGULAÇÃO NA ÁREA DO COMPORTAMENTO; exemplos extraídos na disciplina de Rítmica**

FASES ↓ ÁREAS →	COMPORTAMENTO				
1) Previsão, Planejamento e Ativação	<p>1) Planejamento de tempo e esforço:  “Vou estudar o exercício nº1 dos 12 <i>Divertimentos</i> em <math>\frac{3}{4}</math> por uns dez minutos, todos os dias, até que eu consiga fazer as figuras ligadas sem hesitar.”</p> <p>2) Planejamento para auto-observações do comportamento:  “Acho que vou filmar essas sessões de estudo.”</p>				
2) Monitoramento	<p>1) Atenção e monitoramento de esforço, uso do tempo e necessidade de ajuda:  “Acho que é pouco tempo de estudo diário para eu me sentir realmente confiante.”</p> <p>2) Auto-observação do comportamento:  “Vou mesmo me filmar estudando. Quero conferir se estou conseguindo melhorar a cada dia.”</p>				
3) Controle	<p>1) Aumento/diminuição de esforço:</p> <table border="1"> <tr> <td>“Vou estudar por mais cinco minutos, para dar tempo de fazer o exercício com e sem metrônomo.”</td> <td>“Beleza, já me sinto bem mais tranquilo! Vou deixar o exercício um pouco de lado.”</td> </tr> </table> <p>2) Persistir / desistir:</p> <table border="1"> <tr> <td>“Vou continuar estudando, sinto que estou tendo as sensações de tempo mais definidas.”</td> <td>“Não tem jeito, não consigo resolver isso! Não vou mais perder meu tempo com um exercício bobo.”</td> </tr> </table> <p>3) Procurar por ajuda:  “Percebi que às vezes eu oscilo na duração das figuras ligadas... Vou pedir ajuda à professora.”</p>	“Vou estudar por mais cinco minutos, para dar tempo de fazer o exercício com e sem metrônomo.”	“Beleza, já me sinto bem mais tranquilo! Vou deixar o exercício um pouco de lado.”	“Vou continuar estudando, sinto que estou tendo as sensações de tempo mais definidas.”	“Não tem jeito, não consigo resolver isso! Não vou mais perder meu tempo com um exercício bobo.”
“Vou estudar por mais cinco minutos, para dar tempo de fazer o exercício com e sem metrônomo.”	“Beleza, já me sinto bem mais tranquilo! Vou deixar o exercício um pouco de lado.”				
“Vou continuar estudando, sinto que estou tendo as sensações de tempo mais definidas.”	“Não tem jeito, não consigo resolver isso! Não vou mais perder meu tempo com um exercício bobo.”				
4) Reação e reflexão	<p>1) Escolhas (esforço investido, tempo gasto, prioridades):</p> <p>“Valeu a pena persistir. Ao conseguir realizar o exercício, me animei a tocar aquele choro do Pixinguinha na minha flauta.”  “Ainda bem que filmei... Enquanto mantive a rítmica do exercício, fui experimentando umas ideias melódicas no violão e acabei compondo uma nova canção.”  “Queria aprender uma peça para piano, que eu adoro, mas tive que escolher outra, porque aquela estava cheia de ligaduras. Se eu tivesse resolvido isso na aula de Rítmica...”</p>				

Fonte: a autora

### 3.2.2.4 Regulação do Contexto (TABELA 11)

#### I. Planejamento e Ativação do Contexto:

- percepções da tarefa: normas para completar a tarefa (procedimentos de avaliação, trabalhos em equipe ou individuais, prazos) assim como os hábitos de sala de aula (conversas permitidas, opiniões dos alunos acolhidas ou ignoradas pelo professor). *Como a disciplina e o(a) professor(a) funcionam?*

- percepções do contexto: dinâmica da sala de aula, como entusiasmo e acolhimento do professor, ambiente de igualdade e imparcialidade. *Como são as aulas?*

#### II. Monitoramento do Contexto: atenção para com as oportunidades e delimitações do contexto que influenciam o comportamento (estar atento às diferentes formas de avaliação, ao estilo de cada professor, às distrações quando se está estudando). *Acho que estudar com o fulano não está sendo bom, ele não consegue manter o foco.*

#### III. Controle do Contexto: geralmente a pessoa não tem controle direto sobre a tarefa ou contexto, mas pode encontrar maneiras de concretizar seus objetivos.

- mudar ou renegociar a tarefa, para simplificar ou facilitar a conclusão da tarefa. *Pode ser um trabalho de cinco páginas, ao invés de oito?*

- mudar ou deixar o contexto: deixar o ambiente mais propício para estudar. *Não vou ficar conectado no Facebook enquanto estudo.*

#### IV. Reação e reflexão do Contexto: avaliação da tarefa e do contexto. *Foi desgastante? // Foi produtivo? // Correu tudo bem?*

**TABELA 11: FASES DA AUTORREGULAÇÃO NA ÁREA DO CONTEXTO;**  
exemplos extraídos na disciplina de Rítmica

FASES ↓ ÁREAS →	CONTEXTO
1) Previsão, Planejamento e Ativação	<p>1) Percepções da tarefa:            “Não está nada fácil fazer o exercício nº1 dos <i>12 Divertimentos em 3/4</i> sem errar nada até o final. Mas a avaliação é feita de várias formas, acho que isso pode ajudar.”</p> <p>2) Percepções do contexto:            “A aula geralmente é divertida, todo mundo começa errando tudo e vai ajeitando os movimentos conforme a professora faz a gente se escutar.”</p>
2) Monitoramento	<p>1) Monitoramento mudando as condições da tarefa e do contexto:            “Os exercícios são realmente desafiadores. Acho melhor estudar com meus amigos, a gente se ajuda.”</p>

3) Controle	<div data-bbox="611 232 959 264">1) Mudar ou renegociar a tarefa:</div> <div data-bbox="611 264 959 356"> <div data-bbox="611 264 959 356">“Professora, não teria outra atividade para o início da aula? Hoje estamos cansados...”</div> <div data-bbox="975 264 1339 356"> <div data-bbox="975 264 1339 356">“O trabalho pode ser feito em duplas, ao invés de individualmente?”</div> </div> </div> <div data-bbox="611 389 943 421">2) Mudar ou deixar o contexto:</div> <div data-bbox="611 421 1339 546"> <div data-bbox="611 421 959 546">“Comprei um metrônomo e um fone de ouvido, para me ajudar com a sensação de tempo e com o silêncio.”</div> <div data-bbox="975 421 1339 546"> <div data-bbox="975 421 1339 546">“Moro em um lugar muito barulhento e agitado, então estudo na faculdade.”</div> </div> </div>
4) Reação e reflexão	<div data-bbox="611 595 852 627">1) Avaliação da tarefa:</div> <div data-bbox="611 627 1339 719"> <div data-bbox="611 627 1339 719">“A avaliação foi relativamente simples porque, apesar das dificuldades dos exercícios que tínhamos que fazer, foi uma consequência de tudo que foi trabalhado nas aulas.”</div> </div> <div data-bbox="611 752 887 784">2) Avaliação do contexto:</div> <div data-bbox="611 784 1339 909"> <div data-bbox="611 784 1339 909">“O conteúdo da disciplina é bem complexo, mas me esforcei bastante, tive apoio dos meus colegas e até me diverti nas aulas, com a maneira da professora ensinar. Consegui fazer muito mais coisas do que pensava, e acho que isso é realmente aprender.”</div> </div>

**Fonte: a autora**

Uma vez iniciada a relação entre os elementos da Aprendizagem Regulada com elementos da Rítmica, é possível prosseguir com os dois questionários utilizados como base para esta pesquisa, o Questionário de Estratégias Motivadas para a Aprendizagem (*MSLQ*), desenvolvido por Paul Pintrich e equipe, assim como a Microanálise da Aprendizagem Autorregulada, desenvolvida por Timothy Cleary e equipe, e aplicada no contexto musical por Gary McPherson e equipe.



## 4 METODOLOGIA

A natureza da metodologia escolhida para realização desta tese é mista, pois, segundo Fonseca, “a utilização conjunta da pesquisa qualitativa e quantitativa permite recolher mais informações do que se poderia conseguir isoladamente” (FONSECA, 2002, p.20). Ela é qualitativa, por trabalhar, “preferencialmente, com a compreensão das motivações, percepções, valores e interpretações das pessoas, além de procurar extrair novos conhecimentos” (OLIVEIRA, 2011, p.26), mas também possui características quantitativas, pois “quantifica os dados (estruturados, estatísticos) e generaliza os resultados da amostra para os interessados” (idem, p.25).

Como método utilizado para realização desta pesquisa, optou-se pela pesquisa quase-experimental. Segundo Selltitz et alii (1976), Cohen e Manion (1994) e Gil (2008), esta metodologia não apresenta grupos de controle como no modelo da pesquisa experimental, porém avalia causas e efeitos fazendo a comparação dos dados com o mesmo grupo, antes e após uma intervenção. Gil, esclarece:

(...) a comparação entre as condições de tratamento e não tratamento pode ser feita com grupos não equivalentes ou com os mesmos sujeitos antes do tratamento. Naturalmente, perde-se a capacidade de controlar rigorosamente o que ocorre a quem. É possível, no entanto, observar o que ocorre, quando ocorre, a quem ocorre, tornando-se possível, de alguma forma, a análise de relações causa-efeito. (GIL, 2008, p.53,54)

A pesquisa quase-experimental envolve a utilização de pré-teste e o pós-teste para controle e avaliação de uma determinada intervenção do pesquisador (SELLTIZ et al., 1976). Neste estudo, o pré e o pós-teste foram vinculados à dois diferentes questionários, mas de abordagem similar, aplicados a estudantes de ensino superior de cursos de graduação em música e musicoterapia. A presente investigação ocorreu no contexto das aulas regulares da disciplina de Rítmica, ministradas em uma instituição de ensino superior da cidade de Curitiba, e conduzida durante o segundo semestre de 2017, obedecendo a seguinte estrutura:

- aplicação de um questionário inicial (tido como pré-teste) após o início das aulas, ou seja, no decorrer da disciplina de Rítmica;
- realização de oito aulas de rítmica para cada turma, no período entre o primeiro e o segundo questionário, durante as quais foram observadas a participação dos estudantes quanto às estratégias utilizadas para a compreensão do conteúdo, suas motivações, comportamento e envolvimento com as tarefas e a sala de aula;

- aplicação de um questionário final (tido como pós-teste), que coincidia com final da disciplina de Rítmica.

A técnica de coleta de dados utilizada para realizar o pré-teste e o pós-teste foi o questionário com inclusão de escala Likert. Segundo Oliveira, o uso de questionário como técnica de coleta de dados diz respeito a uma série de perguntas ordenadas, que podem ser abertas e/ou fechadas. “As abertas possibilitam respostas mais ricas e variadas e as fechadas maior facilidade na tabulação e análise dos dados.” (OLIVEIRA, 2011, p.37).

Na presente pesquisa, o primeiro questionário continha setenta e duas perguntas fechadas e procurou levantar o perfil de cada turma com relação à disciplina de Rítmica; já o segundo questionário, continha nove perguntas fechadas e uma aberta, e complementou o perfil obtido das turmas ao averiguar todo o ciclo da aprendizagem autorregulada em uma atividade específica. O primeiro questionário foi elaborado com base no **MSLQ - *Motivated Strategies for Learning Questionnaire***, desenvolvido por Paul Pintrich e equipe em 1991, que tinha como propósito juntar informações sobre os hábitos de estudo, as habilidades de aprendizagem e a motivação dos estudantes para realizar os trabalhos necessários em uma disciplina. O segundo questionário foi elaborado a partir de um protocolo de **Microanálise da Aprendizagem Autorregulada**, que é uma técnica que mapeia os tipos de comportamento, a cognição e o afeto/motivação e que pode ser utilizada como uma avaliação que acontece nas interações comportamentais no momento de realização de uma tarefa específica. Os questionário serão devidamente explicados em seção subsequente.

#### 4.1 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Os questionários, acima expostos, bem como as oito aulas ministradas, foram desenvolvidas junto a 83 estudantes, dispostos em cinco diferentes turmas da disciplina de Rítmica, de três diferentes cursos, de uma instituição pública de ensino superior<sup>14</sup>, visando verificar o quanto estes estudantes acabam desenvolvendo seu aspecto autorregulatório através da prática dos exercícios elaborados por José Eduardo Gramani, e expostos no capítulo 2 (A Rítmica de José Eduardo Gramani). O primeiro questionário (Questionário sobre Estratégias Motivadas para Aprendizagem) foi aplicado em outubro de 2017, enquanto o segundo (Microanálise da Aprendizagem Autorregulada) foi aplicado em dezembro de 2017.

---

<sup>14</sup> Universidade selecionada por ser o local onde sirvo como Professora Temporária.

A idade dos participantes variava entre 17 e 53 anos, e as turmas estavam distribuídas da seguinte maneira: 20 alunos de Bacharelado em Música Popular (7 alunos do 3º ano e 13 alunos do 4º ano), 40 alunos de Licenciatura em Música (25 alunos do 3º ano e 15 alunos do 4º ano), e 23 alunos de Bacharelado em Musicoterapia (cursando o 2º período)<sup>15</sup>. A Rítmica é disciplina obrigatória em todos estes cursos, sendo que no curso de BMTerapia ela tinha a duração de somente um semestre (a estrutura do curso é semestral), enquanto nos outros cursos (BMPopular e LicMus) ela era dividida em duas disciplinas de um ano letivo cada<sup>16</sup>. Tendo isto em vista, o enfoque dado a cada curso é diferenciado, procurando ressaltar os objetivos principais de cada curso daquela instituição de ensino superior.

#### 4.2 PLANEJAMENTO DAS AULAS

As aulas da disciplina de Rítmica têm como base os exercícios desenvolvidos por José Eduardo Gramani, e são organizadas sobre uma sequência de conteúdos específicos, direcionados para uma compreensão mais efetiva, incorporada e ativa do processo de aprendizagem da rítmica musical. A proposta fundamental é estimular a sensação como referência para o desenvolvimento da sensibilidade musical, sobre elementos de duração, de medida e de sobreposição.

As sensações de *duração* abrangem movimentos sobre tempo, subdivisões de tempo (metade, quatro partes, três partes), combinações/proporções (entre tempo inteiro e metade, por exemplo), deslocamento de acentos nas subdivisões do tempo (fortalecendo as sensações das células rítmicas), e sobreposição de durações (similares ou distintas); também envolve movimentos sobre pulsações menores (que se somam, ao invés de se subdividir) que geram agrupamentos. Esta diferença entre elementos mais longos que se dividem, a partir do tempo, e elementos mais curtos que se somam, gerando muitas vezes a sensação de tempo, é a característica fundamental que define *rítmica divisiva* e *rítmica aditiva*. As sensações de duração são ainda trabalhadas com a realização de sons, com a não-realização de sons (*pausas*) e com o prolongamento de sons entre tempos (*ligaduras*).

A sensação de *medida* é trabalhada sobre a soma de tempos com apoio, somando sequências de dois, três ou quatro tempos de mesmo tamanho, com subdivisão binária

---

<sup>15</sup> A fim de simplificar, os nomes destes cursos aparecerão, no restante desta tese, da seguinte maneira: **BMPopular**, **LicMus** e **BMTerapia**.

<sup>16</sup> A partir de 2018, os cursos de BMPopular e LicMus também adotaram a estrutura semestral, e a disciplina de Rítmica passou a ser obrigatória no 1º e 2º períodos e optativa para o 3º e 4º períodos de ambos os cursos.

(compassos simples) e ternária (compasso composto); sequências de dois, três ou quatro tempos de tamanhos diferentes (compassos irregulares); sequências de medidas diferentes (mudanças de fórmulas de compasso), além de sobreposição de medidas distintas.

A sensação de *sobreposição* envolve combinações entre tempos distintos, porém constantes; entre tempos inconstantes e outro constante (*ostinato*); entre medidas distintas (*polimetria*); entre acentos deslocados distintos (*polirritmia*).

A hipótese levantada é a de que, uma vez que os estudantes vivenciam exercícios que aplicam estratégias de aprendizagem cognitivas e metacognitivas (explicitamente apresentadas nos conteúdos), participam de discussões sobre regularidade de estudos, foco, colaboração e procura por ajuda (administração de recursos) e encontram nesta dinâmica um estímulo à curiosidade, à participação, a um interesse crescente, a um esforço prazeroso, que por sua vez desencadeia confiança no próprio processo (por incluir o ‘erro’ como parte essencial), a autorregulação estará plenamente envolvida num contexto de aprendizagem musical, neste caso com enfoque nos inúmeros elementos da rítmica musical.

O conteúdo das disciplinas entre a aplicação dos questionários será apresentado na sequência, após breve explicação, em um quadro sintetizado para cada turma da seguinte maneira (QUADRO 1):

**QUADRO 1: DISPOSIÇÃO DAS AULAS**

aula1	aula2	aula3	aula4	aula5
aula6	aula7	aula8	aula9	aula10

O conteúdo das aulas envolvidas na intervenção da pesquisa junto aos alunos de BMTerapia envolveu exercícios de leitura, escrita, escuta e improvisação, relacionados a pausas e ligaduras em compasso simples (reforçando aulas anteriores), compasso compostos, células rítmicas de subdivisão ternária, deslocamento de acentos. Para tanto, foram selecionados os seguintes exercícios de Gramani: Exercícios sobre Ostinatos em Estilo Bem Brasileiro (nº 1ª, p. 160), 12 Divertimentos em  $\frac{3}{4}$  (nº 1, p.101), Estruturas de pulsações 6 (nº 1 ao 13, p.59) e Estruturas de pulsações 8 (p. 58); além de “cartinhas” contendo células de subdivisão binárias e ternárias (QUADRO 2).

**QUADRO 2: CONTEÚDO DAS AULAS / BMTerapia**

Aplicação do Questionário I	- Pausa: p.160 (nº1A), ditado voz superior - Ligadura: p.101 (nº1), cartinhas	- p. 160, ostinato - p. 101, palmas - Compasso composto	- p. 160, ostinato - Cartinhas 6/8 - 1º ditado em 6/8	- p.59 (nº1 ao 13) - cartinhas 6/8 - p. 101
- ditado 6/8 - correção 2/4 - improvisação em 6/8 - p. 59 - p. 160	- ditado 2/4 - correção 6/8 - p. 58 cantando - p. 59 - p. 58 e 59 reescritas com durações	- ditado 6/8 - correção 2/4 - p. 101 - p. 160 improvisado - leitura surpresa	- correção 2/4, 6/8 - p. 58 - p. 59 - p. 101 - p. 160 - leitura surpresa	Avaliação + Aplicação do Questionário II

Por sua vez, o conteúdo ministrado para os alunos de BMPopular 3º ano reforçou elementos básicos e desenvolveu elementos mais avançados, como mudanças de fórmulas de compasso, *ostinatos*, polirritmia, explorando-os em exercícios de leitura, escrita, escuta, improvisação e criação de melodia sobre o exercício Pavana II (p. 125). Também foram utilizados os seguintes exercícios de Gramani: Estruturas de Pulsações 8 e 6 (pp. 58 e 59), Alternando II (p. 130), Tambaleio (pp. 142 e 143) e Pavana I (p. 124) (QUADRO 3).

**QUADRO 3: CONTEÚDO DAS AULAS / BMPopular 3ºano**

Aplicação do Questionário I	- ditados ¾ e 6/8 - p. 130, separado - p. 58 e 59 juntas	- ditados 2/4 e 6/8 - p. 130, ostinato - p. 58 e 59 juntas	- correção 9/8 - p. 130, junto - p. 142, 143	- ditado 2/4 + 3/8 - p. 124 - p. 142, 143
- ditado 2/4 + 6/8 - p. 124 - p. 125 - p. 142, 143 - p. 58 e 59 juntas	- correção 2/4+6/8 - p. 125, melodias - p. 142, 143	- ditado 9/8 - p.130, improvisado - p. 142, 143 melodias	- correção 9/8 - p. 58 e 59 juntas - p. 125, melodias - p.130, improvisado - p. 142, 143 mel.	Avaliação + Aplicação do Questionário II

Junto aos alunos de BMPopular 4º ano, as oito aulas foram mais direcionadas para o desenvolvimento do arranjo solicitado, apoiado por discussões sobre notação rítmica através da realização de leituras e ditados (QUADRO 4).

**QUADRO 4: CONTEÚDO DAS AULAS / BMPopular 4ºano**

Aplicação do Questionário I	- ditado 2 vezes - leitura de arranjo (2vozes) para percuss. corporal	- ditado 2 vezes - leitura de arranjo percuss. corporal	- ditado 2 vezes - leituras 2 vezes - apoio aos trabalhos	- ditado 2 vezes - leituras 2 vezes - apoio aos trabalhos
-----------------------------	--	--	---	---

- leituras com mudanças métricas - apoio aos trabalhos	- ditado com mudanças métricas - apoio aos trabalhos	- ditado 2 vezes - apoio aos trabalhos	Avaliação (1ª parte)	Avaliação (cont.) + Aplicação do Questionário II
---	---	---	----------------------	--

O conteúdo direcionado para os alunos de LicMus 3º ano era muito próximo ao do BMPopular, não sendo necessária a criação de melodia sobre um exercício (QUADRO 5).

**QUADRO 5: CONTEÚDO DAS AULAS / LicMus 3ºano**

Aplicação do Questionário I	- ditados ¾ e 6/8 - p. 130, separado - p. 58 e 59 juntas	- ditados 2/4 e 6/8 - p. 130, ostinato - p. 58 e 59 juntas	- correção 9/8 - p. 130, junto - p. 142, 143	- ditado 2/4 + 3/8 - p. 124 - p. 142, 143
- ditado 2/4 + 6/8 - p. 124 - p. 142, 143 - p. 58 e 59 juntas	- correção 2/4+6/8 - p. 124 - p. 142, 143	- ditado 9/8 - p. 130, improvisado - p. 142, 143	- correção 9/8 - p. 58 e 59 juntas - p. 124 - p. 130, improvisado - p. 142, 143	Avaliação + Aplicação do Questionário II

De forma semelhante, o conteúdo trabalhado junto à turma de LicMus 4º ano foi igual ao do BMPopular. Era o momento de colocar em prática tudo que foi aprendido.

**QUADRO 6: CONTEÚDO DAS AULAS / BMPopular 4ºano**

Aplicação do Questionário I	- ditado 2 vezes - leitura de arranjo (2vozes) para percuss. corporal	- ditado 2 vezes - leitura de arranjo percuss. corporal	- ditado 2 vezes - leituras 2 vezes - apoio aos trabalhos	- ditado 2 vezes - leituras 2 vezes - apoio aos trabalhos
- leituras com mudanças métricas - apoio aos trabalhos	- ditado com mudanças métricas - apoio aos trabalhos	- ditado 2 vezes - apoio aos trabalhos	Avaliação (1ª parte)	Avaliação (cont.) + Aplicação do Questionário II

A relação destes conteúdos com os exercícios elaborados por Gramani estão expostos no capítulo “A Rítmica de José Eduardo Gramani”.

Apesar destas diferenças de conteúdo, é necessário esclarecer que a proposta para o processo de aprendizagem em todas as turmas permaneceu sempre a mesma: estimular um desenvolvimento consciente, motivado e ativo, conforme a definição de aprendizagem autorregulada de Zimmerman e de acordo com a intenção de Gramani.

### 4.3 CONSTRUÇÃO DO QUESTIONÁRIO I COM BASE NO *MSLQ*

Baseado em todos os elementos apresentados no capítulo 3, Paul Pintrich e equipe, em 1991, desenvolveu o *MSLQ* (*Motivated Strategies for Learning Questionnaire*), ou Questionário sobre Estratégias Motivadas para a Aprendizagem. É um instrumento de relato pessoal elaborado para avaliar os direcionamentos motivacionais dos estudantes universitários e o uso que eles fazem de diferentes estratégias de aprendizagem em uma disciplina universitária. O questionário começou a ser desenvolvido a partir de 1982, durante a disciplina “Aprendendo a Aprender”, na Universidade de Michigan, com aproximadamente 1000 estudantes. Os primeiros questionários continham de 50 a 140 itens de análises estatísticas e psicométricas. Em 1986 formou-se um grupo de pesquisadores que trabalharam por três anos consecutivos junto a três instituições distintas, analisando os dados e reescrevendo os itens, chegando à versão final em 1991, após revisar todos os itens (ou questões) e construir as escalas.

O questionário contém duas seções: 31 itens relacionados à motivação (avaliando os objetivos e valores dos alunos quanto a uma disciplina) e 50 itens relacionados a estratégias de aprendizagem (sendo 31 itens avaliando o uso, por parte dos alunos, de diferentes estratégias cognitivas e metacognitivas e outros 19 itens relacionados à maneira como os estudantes lidam com diferentes recursos). Estas duas seções contêm 15 escalas (ou subseções), que podem ser usadas juntas ou separadamente (TABELA 1). As escalas foram construídas em módulos, que podem ser usados para atender às necessidades do(a) pesquisador(a) ou professor(a).

**TABELA 1: SEÇÕES E ESCALAS DO *MSLQ***

MOTIVAÇÃO		
COMPONENTES	ESCALAS	nº ITENS
Valores	Propósito direcionado a objetivos intrínsecos	4
	Propósito direcionado a objetivos extrínsecos	4
	Valor da tarefa	6
Expectativas	Crenças de controle de aprendizagem	4
	Autoeficácia para aprendizagem e desempenho	8
Afeto	Ansiedade com relação às provas	5
Total de itens		31

ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM		
COMPONENTES	ESCALAS	nº ITENS
Estratégias cognitivas e metacognitivas	Repetição	4
	Aprofundamento	6
	Organização	4
	Pensamento crítico	5
	Autorregulação metacognitiva	12
Administração de recursos	Tempo e ambiente de estudo	8
	Regulação de esforço	4
	Aprendizagem com colegas	3
	Procura por ajuda	4
Total de itens		50

Na sessão sobre Motivação encontram-se seis **escalas**, agrupadas em três grupos de componentes distintos. O grupo cujos componentes são relacionados a valores envolve três escalas, que abordam o **propósito direcionado a objetivos intrínsecos** (o quanto o estudante se observa participando de uma tarefa por razões como desafio, curiosidade e/ou domínio), o **propósito direcionado a objetivos extrínsecos** (o quanto o estudante se observa participando de uma tarefa por razões como notas, prêmio, desempenho, avaliação de outros e/ou competição) e o **valor da tarefa** (o quão interessante, importante ou útil o estudante considera a tarefa).

Por sua vez, o grupo cujos componentes são relacionados a expectativas abrange duas escalas, que dizem respeito às **crenças de controle de aprendizagem** (os resultados dependem do próprio esforço, e não de fatores externos) e a **autoeficácia para aprendizagem e desempenho** (considerações quanto à habilidade de completar uma tarefa, à confiança na própria habilidade para desempenhar a tarefa e à expectativa de desempenho). O último grupo, de componente afetivo, trata da **ansiedade com relação às provas**, que é visto como um misto de dois elementos: a preocupação, ou elemento cognitivo (pensamentos negativos sobre o desempenho), e a emotividade (afloramento de aspectos afetivos e fisiológicos da ansiedade).

Na sessão sobre Estratégias de Aprendizagem verificam-se nove escalas, agrupadas em dois grupos de diferentes componentes. Um grupo abrange componentes relacionados a estratégias cognitivas e metacognitivas, representadas por cinco escalas: **repetição** (reler e memorizar tópicos a serem aprendidos, ativando a memória de curto prazo), **aprofundamento** (criar conexões entre elementos a serem aprendidos, armazenando informação na memória de longo prazo), **organização** (selecionar informações e também formar conexões entre elas), **pensamento crítico** (utilizar conhecimento prévio para resolver problemas, tomar decisões e avaliar os padrões) e **autorregulação metacognitiva**, composta por atividades de planejamento



(estabelecer metas e analisar a tarefa, ativando o conhecimento prévio e facilitando, assim, a organização e compreensão do material), de monitoramento (manter a atenção na leitura e fazer questionamentos para ajudar a compreender o material, somando ao conhecimento prévio) e de regulação (promover um ajuste refinado e contínuo de compreensão das informações – do processo de aprendizagem - para ajudar a verificar e corrigir o comportamento durante a tarefa) da própria cognição.

No outro grupo da sessão de Estratégias de Aprendizagem, encontramos mais quatro escalas relacionadas à administração de recursos: **tempo e ambiente de estudo** (administrar e regular o tempo de estudo, através de um uso efetivo deste tempo com objetivos realistas, além do ambiente de estudo, disponibilizando um espaço físico idealmente organizado, quieto e livre de distrações), **regulação de esforço** (controlar o esforço e a atenção frente a distrações e tarefas desinteressantes), **aprendizagem com colegas** (colaboração) e **procura por ajuda** (buscar apoio de colegas e professores).

O questionário usa uma escala Likert de sete pontos, sendo que o extremo 1 corresponde a “discordo completamente” e o extremo 7 corresponde a “concordo plenamente”. O questionário não contém regras, uma vez que ele supõe que as respostas dos estudantes aos itens irão variar de acordo com a disciplina em questão ou o contexto da sala de aula. Além do mais, os itens incluem frases como “nesta matéria” ou “nesta disciplina”, para aumentar a probabilidade de os estudantes manterem o foco de suas respostas no que eles fazem em disciplinas ou cursos específicos. O questionário completo (81 itens) e original (em língua inglesa), seguido de uma sugestão de tradução se encontra no APÊNDICE 1.

Conforme exposto na apresentação do questionário original (APÊNDICE 1), estas afirmações (ou itens) estão organizadas em escalas que podem ser trabalhadas juntas ou separadamente. Estas escalas, ou subseções das seções de Motivação e de Estratégias de Aprendizagem, abrangem os seguintes itens acima apresentados:

A. Escalas de Motivação (propósito, valores, expectativas, ansiedade):

1. Propósito direcionado a objetivos intrínsecos: itens 1, 16, 22, 24;
2. Propósito direcionado a objetivos extrínsecos: itens 7, 11, 13, 30;
3. Valor da tarefa: itens 4, 10, 17, 23, 26, 27;
4. Crenças de controle de aprendizagem: itens 2, 9, 18, 25;
5. Autoeficácia para aprendizagem e desempenho: itens 5, 6, 12, 15, 20, 21, 29, 31;
6. Ansiedade com relação a provas: itens 3, 8, 14, 19, 28.

## B. Escalas de Estratégia de Aprendizagem

(cognitivas e metacognitivas, administração de recursos):

7. Repetição: itens 39, 46, 59, 72;
8. Aprofundamento: itens 53, 62, 64, 67, 69, 81;
9. Organização: itens 32, 42, 49, 63;
10. Pensamento crítico: itens 38, 47, 51, 66, 71;
11. Autorregulação metacognitiva: itens 33, 36, 41, 44, 54, 55, 56, 57, 61, 76, 78, 79;
12. Tempo e ambiente de estudo: itens 35, 43, 52, 65, 70, 73, 77, 80;
13. Regulação de esforço: itens 37, 48, 60, 74;
14. Aprendizagem com colegas: itens 34, 45, 50;
15. Procura por ajuda: itens 40, 58, 68, 75.

É preciso esclarecer, ainda, que algumas questões do questionário original estão invertidas, ou seja, apresentadas de maneira negativa; são os itens 33 e 57 (da escala de autorregulação metacognitiva), 52, 77 e 80 (da escala tempo e ambiente de estudo), 37 e 60 (da escala de regulação de esforço) e 40 (da escala de procura por ajuda). Estes itens devem ter sua pontuação invertida antes de serem computados, ou seja, se alguém marcou 1 em alguma das questões acima citadas, o número a ser registrado no cálculo deve ser 7, assim como um 2 se torna 6, um três se torna 5 e um 4 permanece 4. O item descrito negativamente acaba, assim, sendo computado de maneira positiva, pois toda estatística é representada por versões descritas positivamente nos itens.

Aos alunos participantes dos estudos da equipe de Paul Pintrich foi dada a oportunidade de receber um retorno (*feedback*) sobre o questionário; para tanto, foram escolhidas nove escalas do *MSLQ*: Valor da Tarefa, Autoeficácia para Aprendizagem e Desempenho, Ansiedade relacionada a Provas, Repetição, Aprofundamento, Organização, Metacognição, Administração de Tempo e Ambiente de Estudo e também Regulação de Esforço. Em um formulário próprio, são apresentadas a pontuação do estudante, a pontuação média da turma e outras informações, a partir das quais são fornecidas descrições de cada escala e sugestões para os estudantes melhorarem seu nível de motivação e o uso de estratégias. Este formulário de *feedback*, assim como o Questionário sobre Estratégias Motivadas para Aprendizagem, pode ser adaptado conforme as necessidades do professor ou do pesquisador.

### 4.3.1 Adaptação ao contexto da disciplina de Rítmica

Logo após a tradução de todo o questionário ter sido feita, procurei adaptá-lo o mais próximo possível das especificidades das aulas de Rítmica. Uma das adaptações que achei conveniente realizar foi a de transformar as questões invertidas (descritas negativamente) em afirmações de caráter positivo, para não correr o risco de cometer erros na estatística, e também (e principalmente) para não destoar do caráter de todas as outras afirmações contidas no questionário. Apesar do caráter arbitrário desta decisão tomada, o que foi levado em consideração foi o fato de que esta pesquisa não foi realizada em equipe, por isso a ideia de minimizar possíveis erros; e, durante a realização de um pré-teste, os alunos relataram um estranhamento com relação às questões invertidas, o que gerava uma mudança nas respostas. Para ser mais específica, o fato de algumas poucas questões apresentarem uma estrutura diferenciada das outras provocou a impressão, em vários alunos, de que seriam mais importantes; assim, estes alunos exageravam na pontuação escolhida. Portanto, considerei mais prudente manter um certo padrão nas afirmativas apresentadas. Também tomei a liberdade de excluir alguns itens (nove, para ser exata), por considerá-los repetitivos após a adaptação e/ou por não se enquadrarem no contexto da disciplina em questão. As outras adaptações dizem respeito aos aspectos contidos em cada item, por isso chamadas de “adaptação” e não de “tradução”.

Uma vez que este questionário adaptado é baseado no MSLQ, um questionário validado, amplamente utilizado em seu formato original por pesquisadores estadunidenses e canadenses, além de ter sido traduzido para várias outras línguas (WOLTERS, 2003), ele não foi submetido a outro processo de validação. O questionário adaptado foi aplicado pessoalmente, em sala de aula, junto às cinco turmas especificadas no item 4.1 (Participantes da Pesquisa), durante o mês de outubro de 2017.

Apresento aqui o questionário adaptado para a disciplina de Rítmica, contendo 26 questões sobre motivação e 46 questões sobre estratégias de aprendizagem.

### QUESTIONÁRIO SOBRE APRENDIZAGEM AUTORREGULADA (I)

#### **PARTE A. MOTIVAÇÃO**

*As questões que se seguem são sobre sua motivação e suas atitudes em relação a esta disciplina. Lembre-se que não existem respostas certas ou erradas, apenas responda o mais precisamente possível. Use a escala abaixo para responder as questões. Se você concorda plenamente com a afirmação, circule 7; se você discorda totalmente da afirmação, circule 1.*

*Caso você concorde em termos com a afirmação, encontre o número entre 1 e 7 que melhor possa descrever você.*

1	2	3	4	5	6	7
<i>discordo totalmente</i>						<i>concordo plenamente</i>

1. *Eu gosto dos exercícios de Rítmica porque eles me desafiam, assim posso aprender coisas novas.*
2. *Se eu estudar da maneira adequada, então serei capaz de realmente aprender os elementos propostos.*
3. *Durante as avaliações de Rítmica, procuro não comparar meu desempenho com o de outros colegas.*
4. *Acho que serei capaz de utilizar em outras disciplinas o que estou aprendendo em Rítmica.*
5. *Acredito que eu vá receber uma nota excelente nesta matéria.*
6. *Tenho certeza de que eu posso compreender até mesmo o conteúdo mais difícil apresentado nesta disciplina.*
7. *Neste momento, a melhor coisa para mim é conseguir uma boa nota em Rítmica.*
8. *Quando faço prova de Rítmica, fico pensando em trechos que eu não consigo resolver.*
9. *É importante para mim aprender o conteúdo desta matéria.*
10. *A coisa mais importante para mim agora é melhorar minha média geral, ou seja, minha principal preocupação nesta matéria é conseguir uma boa nota.*
11. *Estou certo de que eu posso aprender os elementos básicos da Rítmica Musical.*
12. *Se eu puder, quero tirar notas melhores nesta disciplina que a maioria dos alunos.*
13. *Durante as avaliações de Rítmica, fico pensando no que pode acontecer se meu desempenho for ruim.*
14. *Tenho a certeza de que eu consigo compreender até mesmo o conteúdo mais complexo apresentado pela professora de Rítmica.*
15. *Gosto dos exercícios de Rítmica porque eles despertam minha curiosidade, mesmo que sejam de difícil realização.*
16. *Estou muito interessado(a) na área desta disciplina.*
17. *Se eu me esforçar o suficiente, conseguirei compreender os elementos trabalhados nesta disciplina.*
18. *Fico muito incomodado(a) em dias de prova de Rítmica.*
19. *Estou confiante de que eu posso ir muito bem nos trabalhos e provas nesta disciplina.*

20. *A melhor coisa para mim nesta disciplina é tentar compreender o seu conteúdo o máximo possível.*
21. *Penso que os elementos apresentados em Rítmica são úteis para o meu aprendizado em Música.*
22. *Quando tenho oportunidade nesta matéria, escolho trabalhos com os quais eu possa aprender, mesmo que eles não me garantam uma boa nota.*
23. *Compreender o conteúdo desta matéria é uma consequência do meu próprio esforço.*
24. *Sinto meu coração bater mais rápido quando faço prova de Rítmica.*
25. *Quero ir bem nesta matéria porque para mim é importante mostrar minha capacidade para minha família, amigos, chefe e outras pessoas.*
26. *Considerando a dificuldade de realização dos exercícios, a professora e minhas próprias habilidades, acho que eu irei bem em Rítmica.*

#### **PARTE B: ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM**

*As questões que se seguem são sobre suas estratégias de aprendizagem e suas habilidades de estudo em relação a esta disciplina. **Novamente, não existem respostas certas ou erradas. Responda as questões sobre como você estuda nesta disciplina o mais precisamente possível.** Use a mesma escala para responder as questões restantes. Se você concorda plenamente com a afirmação, circule 7; se você discorda totalmente da afirmação, circule 1. Caso você concorde em termos com a afirmação, encontre o número entre 1 e 7 que melhor possa descrever você.*

1	2	3	4	5	6	7
discordo totalmente						concordo plenamente

27. *Quando estudo Rítmica, faço anotações na partitura para ajudar a organizar minhas ideias.*
28. *Durante as aulas eu fico atento(a) às explicações, procuro não me dispersar.*
29. *Ao estudar para esta disciplina, procuro explicar o que estou aprendendo e tentando fazer para um colega ou amigo.*
30. *Procuro estudar em um local onde eu possa me concentrar nos exercícios.*

31. *Quando estou lendo um exercício, invento perguntas para ajudar a manter o foco na minha leitura (“como soa isto sem as ligaduras?”, “será que estou mantendo a proporção entre as figuras?”, “quando o ostinato volta e se encontrar com o início de um compasso?”, etc.).*
32. *Mesmo que eu fique com preguiça de estudar Rítmica, procuro persistir nos exercícios um certo tempo por semana.*
33. *Muitas vezes me vejo questionando coisas que eu ouço ou leio nesta disciplina, considerando se são realmente incontestáveis (indiscutíveis).*
34. *Quando estudo para esta disciplina, faço os exercícios várias vezes.*
35. *Quando me sinto confuso(a) sobre um trecho de algum exercício, volto nele e procuro compreendê-lo.*
36. *Quando estudo Rítmica, reviso as partituras e minhas anotações, procurando encontrar os elementos mais importantes.*
37. *Faço um bom uso do meu tempo de estudo para esta disciplina.*
38. *Se os exercícios são difíceis de entender, mudo minha maneira de estudar.*
39. *Quando estudo Rítmica, releio várias vezes as minhas anotações sobre os exercícios.*
40. *Quando um conceito, interpretação e/ou conclusão são apresentados em aula ou nos exercícios, reflito se existe neles um embasamento coerente.*
41. *Eu me esforço para ir bem nesta matéria, mesmo que eu não goste do que estamos fazendo.*
42. *Gosto de estudar os exercícios de Rítmica com um grupo de alunos da sala.*
43. *Encaro o conteúdo da disciplina como um ponto de partida e procuro desenvolver minhas próprias ideias sobre ele.*
44. *Procuro manter uma frequência de estudos.*
45. *Quando estudo Rítmica, reúno informações de diferentes fontes, como gravações, Internet e outros livros e/ou métodos.*
46. *Antes de estudar um exercício novo, geralmente verifico como ele está organizado.*
47. *Faço perguntas para mim mesmo(a), para ter certeza de que estou entendendo os exercícios de Rítmica.*
48. *Procuro mudar a maneira como estudo a fim de me adaptar às exigências da disciplina e ao estilo de ensino da professora.*
49. *Cada exercício de Rítmica me ajuda a compreender melhor um outro.*
50. *Faço perguntas à professora quando quero esclarecer conceitos que não entendi bem.*
51. *Memorizo algumas informações da partitura para proporcionar uma certa fluência ao realizar os exercícios.*

52. *Quando um exercício é muito difícil, procuro não desistir, estudando os trechos onde tenho mais dificuldade.*
53. *Ao estudar um exercício de Rítmica, procuro refletir sobre o que eu deveria aprender com ele, ao invés de ficar repetindo inúmeras vezes sem propósito.*
54. *Sempre que possível, procuro relacionar os elementos trabalhados em Rítmica com elementos de outras disciplinas.*
55. *Quando vou estudar, reviso minhas anotações sobre os exercícios e destaco os trechos importantes.*
56. *Quando estudo Rítmica, procuro relacionar o que estou aprendendo com o que já sei.*
57. *Tenho um local apropriado para estudar.*
58. *Procuro construir uma relação entre minhas próprias ideias e o que estou aprendendo em Rítmica, jogando com as possibilidades.*
59. *Quando não consigo entender os exercícios de Rítmica, peço ajuda a outro(a) aluno(a) da turma.*
60. *Procuro compreender os exercícios de Rítmica relacionando os conceitos apresentados pelo autor e pela professora com a prática em aula.*
61. *Certifico-me de estar em dia com a realização dos exercícios semanais e os trabalhos para esta disciplina.*
62. *Sempre que escuto uma afirmação ou conclusão nesta disciplina, penso sobre alternativas possíveis.*
63. *Faço uma seleção dos trechos mais importantes dos exercícios e os memorizo.*
64. *Frequento esta disciplina regularmente.*
65. *Mesmo quando algum exercício desta disciplina é chato e cansativo, eu tento continuar estudando até que eu consiga realizá-lo.*
66. *Procuro identificar estudantes nesta turma para quem eu possa pedir ajuda, caso seja necessário.*
67. *Quando estudo Rítmica, procuro identificar minhas próprias dificuldades ao tentar realizar os exercícios.*
68. *Mantenho meus estudos de Rítmica, mesmo com as tarefas das outras disciplinas.*
69. *Gosto de definir objetivos para direcionar minhas atividades em cada período de estudo (“vou resolver tal trecho”, “vou adicionar o ostinato”, “vou procurar manter a regência”, “vou inverter as mãos”, etc).*
70. *Se eu me confundo fazendo anotações durante a aula, procuro esclarecer minhas dúvidas logo em seguida.*



71. Antes de uma prova de Rítmica, dedico tempo para refazer os exercícios e revisar minhas anotações.

72. Procuro aplicar os elementos dos exercícios rítmicos em outras atividades da disciplina, como ditados, leituras à primeira vista, além da criação de melodias, contrapontos, arranjos e improvisação.

A correlação entre os itens do questionário adaptado para a rítmica musical e o questionário original (questionário sobre estratégias motivadas para a aprendizagem – *MSLQ*) encontra-se no quadro abaixo (QUADRO 7):

**QUADRO 7: CORRELAÇÃO ENTRE OS ITENS DOS QUESTIONÁRIOS**

<b>1 - 1</b>	<b>9 - 10</b>	<b>17 - 18</b>	<b>25 - 30</b>	<b>33 - 38</b>	<b>41 - 48</b>	<b>49 - 57</b>	<b>57 - 65</b>	<b>65 - 74</b>
<b>2 - 2</b>	<b>10 - 11</b>	<b>18 - 19</b>	<b>26 - 31</b>	<b>34 - 39</b>	<b>42 - 50</b>	<b>50 - 58</b>	<b>58 - 66</b>	<b>66 - 75</b>
<b>3 - 3</b>	<b>11 - 12</b>	<b>19 - 20</b>	<b>27 - 32</b>	<b>35 - 41</b>	<b>43 - 51</b>	<b>51 - 59</b>	<b>59 - 68</b>	<b>67 - 76</b>
<b>4 - 4</b>	<b>12 - 13</b>	<b>20 - 22</b>	<b>28 - 33</b>	<b>36 - 42</b>	<b>44 - 52</b>	<b>52 - 60</b>	<b>60 - 69</b>	<b>68 - 77</b>
<b>5 - 5</b>	<b>13 - 14</b>	<b>21 - 23</b>	<b>29 - 34</b>	<b>37 - 43</b>	<b>45 - 53</b>	<b>53 - 61</b>	<b>61 - 70</b>	<b>69 - 78</b>
<b>6 - 6</b>	<b>14 - 15</b>	<b>22 - 24</b>	<b>30 - 35</b>	<b>38 - 44</b>	<b>46 - 54</b>	<b>54 - 62</b>	<b>62 - 71</b>	<b>70 - 79</b>
<b>7 - 7</b>	<b>15 - 16</b>	<b>23 - 25</b>	<b>31 - 36</b>	<b>39 - 46</b>	<b>47 - 55</b>	<b>55 - 63</b>	<b>63 - 72</b>	<b>71 - 80</b>
<b>8 - 8</b>	<b>16 - 17</b>	<b>24 - 28</b>	<b>32 - 37</b>	<b>40 - 47</b>	<b>48 - 56</b>	<b>56 - 64</b>	<b>64 - 73</b>	<b>72 - 81</b>

*A esquerda, número do questionário adaptado, em negrito;  
à direita, número do questionário original (MSLQ).*

Por conseguinte, as escalas de Motivação e de Estratégias de Aprendizagem abrangem os seguintes itens no questionário adaptado para a rítmica musical:

**A. Escalas de Motivação:**

1. Propósito direcionado a objetivos intrínsecos: itens 1, 15, 20, 22;
2. Propósito direcionado a objetivos extrínsecos: itens 7, 10, 12, 25;
3. Valor da tarefa: itens 4, 9, 16, 21;
4. Crenças de controle de aprendizagem: itens 2, 17, 23;
5. Autoeficácia para aprendizagem e desempenho: itens 5, 6, 11, 14, 19, 26;
6. Ansiedade com relação a provas: itens 3, 8, 13, 18, 24.

**B. Escalas de Estratégia de Aprendizagem:**

7. Repetição: itens 34, 39, 51, 63;
8. Aprofundamento: itens 45, 54, 56, 60, 72;



9. Organização: itens 27, 36, 55;
10. Pensamento crítico: itens 33, 40, 43, 58, 62;
11. Autorregulação metacognitiva: itens 28, 31, 35, 38, 46, 47, 48, 49, 53, 67, 69, 70;
12. Tempo e ambiente de estudo: itens 30, 37, 44, 57, 61, 64, 68, 71;
13. Regulação de esforço: itens 32, 41, 52, 65;
14. Aprendizagem com colegas: itens 29, 42;
15. Procura por ajuda: itens 50, 59, 66.

A partir dos dados do Questionário I, foi possível obter o perfil de cada turma com relação à disciplina de Rítmica, ao realizar um levantamento sobre aspectos de motivação (propósito, interesse, confiança, esforço, ansiedade) e de utilização de estratégias (quais, com que frequência, de que maneira, onde, com que intensidade, com quem) envolvidos na aprendizagem. Para que o objetivo desta pesquisa se concretizasse (demonstrar que os exercícios de rítmica elaborados por Gramani são uma forma de desenvolver o processo autorregulatório em estudantes de música), mostrou-se necessário complementar o perfil obtido das turmas com uma ferramenta de avaliação que abrangesse todo o ciclo da aprendizagem autorregulada em uma atividade específica, e que apresentasse um estilo de abordagem similar ao primeiro questionário. A Microanálise da Aprendizagem Autorregulada apresentou-se como o método mais adequado à situação identificada, pois, além de ser utilizado junto à uma tarefa específica, possui uma estrutura com elementos adaptáveis, desde que se mantenham dentro do protocolo estabelecido (CLEARY, CALLAN e ZIMMERMAN, 2012; CLEARY e ZIMMERMAN, 2001). Além disso, o pesquisador australiano Gary McPherson e sua equipe têm avançado nesta metodologia, adaptando o protocolo e aplicando esta técnica no âmbito do desenvolvimento musical.

#### 4.4 CONSTRUÇÃO DO QUESTIONÁRIO II COM BASE NA MICROANÁLISE DA APRENDIZAGEM AUTORREGULADA

Gary McPherson, pesquisador australiano devotado à educação musical e seus aspectos interdisciplinares, tem direcionado suas pesquisas mais recentes para as relações entre diferentes níveis de motivação e a prática individual de um instrumento musical, em qualquer período de desenvolvimento junto ao instrumento, na tentativa de esclarecer o papel do professor no progresso das habilidades de seus alunos (MCPHERSON, 1995, 2005). Encontrou no campo da Aprendizagem Autorregulada um modelo para investigar como os estudantes de

música adquirem as ferramentas necessárias para aperfeiçoar seu desempenho. “Como qualquer tarefa acadêmica ou motora, aprender um instrumento musical requer uma parcela grande de autorregulação” (MCPHERSON e ZIMMERMAN, 2011, p.131).

De acordo com o artigo de McPherson et alli, *Applying self-regulated learning microanalysis to study musicians' practice*<sup>17</sup> (2011), a microanálise é uma técnica que mapeia os tipos de comportamento, a cognição e o afeto/motivação que podem ajudar a manter o foco no período de estudos do músico; é uma ferramenta que pode informar as intervenções educacionais que se fazem necessárias para quebrar o ciclo de hábitos presentes no estudo e na prática musical, ao encorajar os músicos a tornarem-se mais envolvidos no que diz respeito ao comportamento, à metacognição e à motivação em seu próprio aprendizado.

Segundo Miksza (2011), a maioria das descobertas sobre períodos de estudo em música são consequência de estudos que se dedicam ao que acontece durante esse período, ou às reflexões dos próprios músicos sobre como estudam, ou, ainda, como a qualidade e quantidade de estudo podem estar relacionadas a diferentes níveis de expertise. Visando ampliar este quadro, pesquisadores têm adaptado a perspectiva social-cognitiva no desenvolvimento musical, ao examinar as dimensões psicológicas da aprendizagem autorregulada na música, a partir de pesquisa realizada por McPherson e Zimmerman (TABELA 2).

**TABELA 2: DIMENSÕES DA AUTORREGULAÇÃO MUSICAL**

<b>Pergunta Científica</b>	<b>Dimensões Psicológicas</b>	<b>Processos de Socialização</b>	<b>Processos de Autorregulação</b>
Por quê?	Motivo	Experiência vicária ou reforço direto feito por outros	Estabelecimento de metas feito pela própria pessoa, auto-reforço e autoeficácia
Como?	Método	Estratégias da tarefa modeladas ou dirigidas socialmente	Início de uso do imaginário e estratégias verbais pela própria pessoa
Quando?	Tempo	Uso do tempo planejado e conduzido socialmente	Uso do tempo planejado e conduzido pela própria pessoa
O quê?	Comportamento	Desempenho monitorado e avaliado socialmente	Desempenho monitorado e avaliado pela própria pessoa
Onde?	Ambiente	Ambientes estruturados por outros	Ambientes estruturados pela própria pessoa
Com quem?	Fatores sociais	Ajuda providenciada por outros	Ajuda buscada pela própria pessoa

**Extraído de: McPherson e Zimmerman (2011)**

<sup>17</sup> “Utilizando a microanálise da aprendizagem autorregulada para estudar a prática do músico”.

A partir destes elementos, pesquisadores têm examinado estudantes de vários níveis, investigando a aprendizagem autorregulada em períodos de estudo como um processo cíclico, de acordo com as fases da autorregulação apresentadas por Zimmerman (FIGURA 1). Miksza (2015) ainda complementa que estudantes que se sentem mais autorregulados e eficientes quanto aos seus períodos de estudo se mostram mais determinados a finalizar metas a curto e longo prazo, exibindo atenção, metacognição e consciência enquanto estudam.

Como metodologia alternativa, a microanálise se apresenta como uma avaliação da aprendizagem autorregulada ao apresentar processos comportamentais, cognitivos e afetivos envolvidos no contexto de uma atividade específica, na qual os estudantes estão prestes a se envolver (sessão de estudos ou, conforme utilizaremos nesta pesquisa, a realização de uma prova), e não em objetivos de longo prazo (como aprender o conteúdo do semestre de uma determinada disciplina).

Uma vez que o estudo da Rítmica desenvolvido por Gramani está completamente direcionado para a prática, através de exercícios por ele elaborados, decidiu-se, na presente pesquisa, que esta forma de investigação através da microanálise é perfeitamente compatível com o processo proposto. Além disso, ela vem complementar os dados colhidos pelo questionário anteriormente apresentado (que buscava verificar aspectos da motivação e utilização de estratégias, dentro do processo de aprendizagem autorregulada na disciplina de Rítmica, de forma mais retrospectiva), ao ser incluída como um segundo questionário, a fim de verificar a aprendizagem autorregulada como um todo, ou seja, pelos processos cognitivos, motivacionais e comportamentais em uma tarefa específica dentro da disciplina envolvida, no momento em que ela acontece.

#### 4.4.1 Protocolo da Microanálise

O protocolo que McPherson e equipe apresentam segue o procedimento que garante um protocolo de autorregulação validado e confiável, conforme foi detalhado por Cleary et al. (2012). Os autores fazem questão de esclarecer que este protocolo pretende servir como um guia, mais do que uma relação fixa de questões, e apresentam cinco passos a serem seguidos:

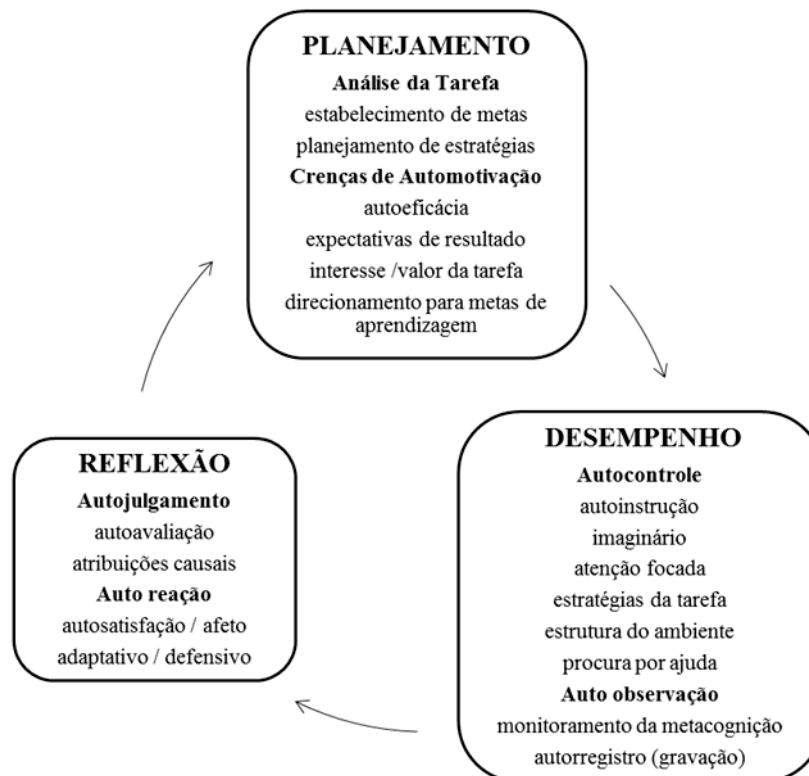
- 1º passo: selecionar uma tarefa específica;
- 2º passo: identificar qual fase da aprendizagem autorregulada será avaliada;
- 3º passo: desenvolver as questões microanalíticas da aprendizagem autorregulada, procurando envolver as fases e subprocessos da autorregulação: os autores se baseiam no ciclo trifásico apresentado por Zimmerman (planejamento, desempenho e reflexão), mais

especificamente no quadro desenvolvido por Zimmerman & Campillo (2003), reapresentado na FIGURA 1, logo abaixo;

- 4º passo: realizar a conexão entre os processos das fases cíclicas com as dimensões da tarefa;
- 5º passo: realizar os procedimentos estatísticos.

Aplicação do protocolo: antes de dar início à sessão de estudo, os participantes responderam uma série de questões sobre a fase de planejamento, envolvendo análise da tarefa (objetivos técnicos, musicais e pessoais) e motivação (autoeficácia e expectativa de notas). Logo após o término da sessão, os participantes eram questionados sobre a fase de desempenho, na qual faziam comentários sobre o ambiente de estudos, nível e qualidade do foco, estratégias empregadas, necessidade de ajuda e escolhas tomadas durante o período de estudo. Por fim, os participantes eram solicitados a avaliar se a sessão de estudos foi produtiva e satisfatória com relação aos objetivos que eles tinham em mente.

**FIGURA 1: FASES E SUBPROCESSOS DA APRENDIZAGEM AUTORREGULADA**



Extraído de: Zimmerman e Campillo (2003, p. 239). Tradução nossa.

#### 4.4.2 Adaptação do Protocolo de Microanálise da Aprendizagem Autorregulada

- 1º passo: selecionar uma tarefa específica. Na presente pesquisa, refere-se à última avaliação da disciplina, realizada junto a cinco turmas durante o mês de dezembro de 2017. Para três turmas (BMTerapia e as turmas de 3º ano de LicMus e BMPopular), a avaliação consistiu de uma prova de leitura, escrita e realização de exercícios rítmicos; para outras duas (as turmas de 4º ano de LicMus e BMPopular), constou da apresentação de um trabalho de criação musical, a partir de elementos rítmicos previamente trabalhados.
- 2º passo: identificar qual fase da aprendizagem autorregulada será avaliada. Todas (planejamento, monitoramento, controle e reflexão).
- 3º passo: desenvolver as questões microanalíticas da aprendizagem autorregulada, procurando envolver as fases e subprocessos da autorregulação. Neste momento, torna-se necessário reforçar que toda a presente pesquisa está baseada nas pesquisas de Paul Pintrich; portanto, procurou-se desenvolver questões envolvidas nas quatro fases (planejamento, monitoramento, controle e reflexão) e áreas (cognição, motivação/afeto, comportamento e contexto) por ele propostas, conforme apresentadas na tabela abaixo (TABELA 3).

**TABELA 3: FASES E ÁREAS PARA A APRENDIZAGEM AUTORREGULADA  
(Modelo de Pintrich)**

FASES ↓ ÁREAS →	COGNIÇÃO	MOTIVAÇÃO/AFETO	COMPORTAMENTO	CONTEXTO
1) Previsão, Planejamento e Ativação	1) Estabelecimento da meta 2) Ativação de conhecimento prévio 3) Ativação do conhecimento metacognitivo	1) Definição da orientação de meta (propósito) 2) Julgamentos de eficácia 3) Percepções de dificuldade da tarefa 4) Ativação de valor da tarefa 5) Ativação de interesse	1) Planejamento de tempo e esforço 2) Planejamento para auto-observações do comportamento	1) Percepções da tarefa 2) Percepções do contexto
2) Monitoramento	1) Atenção metacognitiva e monitoramento da cognição	1) Atenção e monitoramento da motivação e afeto	1) Atenção e monitoramento de esforço, uso do tempo e necessidade de ajuda 2) Auto-observação do comportamento	1) Monitoramento mudando as condições da tarefa e do contexto
3) Controle	1) Seleção e adaptação de estratégias cognitivas para a aprendizagem e o pensamento	1) Seleção e adaptação de estratégias para administrar a motivação e o afeto	1) Aumento/diminuição de esforço 2) Persistir / desistir 3) Procurar por ajuda	1) Mudar ou renegociar a tarefa 2) Mudar ou deixar o contexto
4) Reação e reflexão	1) Julgamentos/avaliações 2) Atribuições (esforço, estratégia, habilidade)	1) Reações afetivas 2) Atribuições (sucesso x fracasso)	1) Escolhas (esforço investido, tempo gasto, prioridades)	1) Avaliação da tarefa 2) Avaliação do contexto

**Extraído de: Pintrich (2000a,p.454). Tradução nossa.**

- 3º passo (continuação): As questões elaboradas serão apresentadas logo abaixo, no II Questionário sobre Aprendizagem Autorregulada, e a respectiva fase em que cada questão está inserida está destacada no item “fase envolvida”.
- 4º passo: realizar a conexão entre os processos das fases cíclicas com as dimensões da tarefa. As três primeiras questões, relacionadas à fase de Planejamento, foram aplicadas antes de realizar a avaliação (antes da prova/apresentação do trabalho), em folha separada das outras questões para que os alunos não antecipassem os próximos questionamentos. Conforme os alunos entregavam as provas/apresentavam os trabalhos, uma segunda folha foi sendo entregue com mais quatro questões, relativas às fases de Monitoramento e Controle. Por fim, após todos terminarem as provas/apresentarem seus trabalhos e entregarem a segunda folha do questionário, foi entregue uma terceira folha com mais três questões, relacionadas à fase de Reflexão.
- 5º passo: realizar os procedimentos estatísticos: nove questões do questionário foram desenvolvidas sobre uma escala Likert de sete pontos, sendo que o extremo 1 corresponde a “discordo completamente” e o extremo 7 corresponde a “concordo plenamente”, de maneira semelhante ao primeiro questionário aplicado anteriormente (dois meses atrás). A ideia de trazer perguntas de respostas fechadas se deve ao fato de ser um questionário aplicado junto a uma avaliação, e considerei inconveniente e improdutivo exigir respostas por extenso naquele momento; além disso, os alunos já estariam familiarizados com esta forma de questionário.

Em uma das questões (nº 3), foi acrescentada uma outra questão de múltipla escolha, para sondar a orientação de meta (propósito) dos alunos. Visto que a definição por mais de uma meta tem se mostrado uma prática recorrente e produtiva no ambiente acadêmico (conforme exposto no capítulo 3), procurei disponibilizar alternativas que correspondessem aos perfis de meta de aprendizagem e de desempenho, tanto no aspecto de aproximação quanto de evitação.

Uma vez que o questionário seria aplicado em três momentos distintos e o último deles seria logo após o término da avaliação, decidi acrescentar uma única questão de resposta aberta, para explorar opiniões mais livres, sem indução de respostas, envolvendo uma reflexão sobre o processo de aprendizagem na disciplina em questão. As respostas de cada turma serão agrupadas por palavras-chave, relacionadas aos elementos envolvidos na aprendizagem autorregulada e dispostas segundo a reincidência na questão. Os resultados serão apresentados no Capítulo 5.

Após estes esclarecimentos, apresento o questionário que foi aplicado junto aos alunos, no dia da realização da avaliação da disciplina de Rítmica, para posterior microanálise da aprendizagem autorregulada. Gostaria de reforçar que o item “fase envolvida”, que aparece em cada questão, está sendo exposto para esclarecer o terceiro passo sugerido pelo protocolo, não tendo sido incluído no questionário dado aos estudantes.

### QUESTIONÁRIO SOBRE APRENDIZAGEM AUTORREGULADA (II)

*As questões que se seguem estão relacionadas ao seu processo de aprendizagem, direcionado para esta avaliação. Não existem respostas certas ou erradas, somente responda o mais precisamente possível de acordo com você mesmo(a). Use as escalas abaixo para responder às questões:*

- *Se você discorda totalmente da afirmação, circule 1;*
- *Se você concorda plenamente com a afirmação, circule 7;*
- *se você concorda ou discorda parcialmente da afirmação, encontre um número entre 1 e 7 que melhor possa descrevê-lo.*

\*Aplicadas junto aos alunos momentos antes da avaliação:

1) *Organizei meus períodos de estudo ao me preparar para esta avaliação.*

1                  2                  3                  4                  5                  6                  7

Fase envolvida: PLANEJAMENTO

2) *Sinto-me confiante para realizar esta avaliação.*

1                  2                  3                  4                  5                  6                  7

Fase envolvida: PLANEJAMENTO

3) *Estou bastante interessado(a) nesta última avaliação.*

1                  2                  3                  4                  5                  6                  7

*Por quê? (escolher uma ou mais justificativas)*

- a) *Quero ter uma boa nota, refletindo o quanto aprendi.*
- b) *Quero ter uma nota alta e provar para todo mundo o quanto sou bom.*
- c) *Tenho um certo receio, poderia ter me empenhado mais.*
- d) *Quero mostrar meu arranjo; sei utilizar (criando e escrevendo) os elementos rítmicos trabalhados na disciplina.*
- e) *Não me importo, só preciso de uma nota que garanta minha média.*

Fase envolvida: PLANEJAMENTO

\*Aplicadas após a avaliação, em um primeiro momento:

4) *Durante esta avaliação, estive consciente das minhas dificuldades.*

1            2            3            4            5            6            7

Fase envolvida: MONITORAMENTO

5) *Eu soube encontrar caminhos para resolver as minhas dificuldades.*

1            2            3            4            5            6            7

Fase envolvida: CONTROLE

6) *Ao estudar para esta avaliação, procurei me manter focado(a).*

1            2            3            4            5            6            7

Fase envolvida: MONITORAMENTO

7) *Para estudar para esta avaliação/realizar o trabalho desta avaliação, pedi ajuda:*

..... a um(a) colega.

1            2            3            4            5            6            7

..... à professora.

1            2            3            4            5            6            7

Fase envolvida: CONTROLE

\*Aplicadas após a avaliação, em um segundo momento:

8) *Meu processo de estudo foi bem produtivo.*

1            2            3            4            5            6            7

Fase envolvida: REAÇÃO/REFLEXÃO

9) *O resultado da avaliação foi dentro do esperado.*

1            2            3            4            5            6            7

Fase envolvida: REAÇÃO/REFLEXÃO

10) *Faça comentários sobre seu processo de aprendizagem nesta disciplina.*

Fase envolvida: REAÇÃO/REFLEXÃO



## 5 RÍTMICA E APRENDIZAGEM AUTORREGULADA: RESULTADOS DA PESQUISA

Neste capítulo serão apresentadas as leituras dos dados levantados a partir da experiência na realização das dez aulas e da aplicação dos dois questionários (*MSLQ* e Microanálise da Aprendizagem Autorregulada) aplicados junto aos alunos das turmas envolvidas na presente pesquisa. Os questionários representam o pré-teste e pós-teste da metodologia apresentada no capítulo antecessor, e envolvem a utilização de exercícios de rítmica musical compostos por Gramani como elemento de verificação de desenvolvimento autorregulatório da aprendizagem, conforme descrito em capítulos anteriores. O período delimitado foi de dez aulas, iniciadas pelo Questionário I, em outubro de 2017, e finalizadas com o Questionário II, em dezembro do mesmo ano, dentro da disciplina de Rítmica.

### 5.1 LEITURA DOS DADOS I: AULAS DE RÍTMICA

Foram ministradas dez aulas, que correspondiam a 2h/aula (equivalente a 1h40), realizadas uma vez por semana, dentre as quais a aula 1 e a aula 10 corresponderam à aplicação dos questionários I e II, respectivamente. A turma de BMTerapia iniciou seu contato com a disciplina em questão em agosto do mesmo ano (por ser uma disciplina semestral), enquanto as turmas de 3º ano tinham aulas desde março do mesmo (por ser uma disciplina anual) e as turmas de 4º ano utilizavam o material desde o início do ano letivo anterior. Portanto, quando o Questionário I foi aplicado, a disciplina já estava em andamento junto às turmas, e o questionário auxiliou a formar o perfil de autorregulação de cada uma delas na disciplina de Rítmica.

Após a aplicação do Questionário I, alguns aspectos da aprendizagem autorregulada foram explicitados nas aulas, com a utilização de termos específicos como estratégia, propósito, persistência, adaptação, entre outros. Além disso, procurei reforçar a importância de um ambiente de estudo adequado e da regularidade nos estudos. Por sua vez, o conteúdo seguiu da maneira como havia sido planejado no início de cada período letivo em questão.

Portanto, quando o Questionário II foi aplicado no final do ano letivo, a aprendizagem vinha acontecendo ao longo de um período bem maior que dez aulas. Ou seja, a aplicação dos questionários delimitou o período de intervenção desta pesquisadora, que visava observar e analisar os processos de aprendizagem e a participação dos estudantes na disciplina em questão.

O processo de aprendizagem proporcionado pela prática dos exercícios rítmicos de Gramani acontece através do fortalecimento dos seguintes fatores: *sensações* de durações e medidas (ou ciclos) de sons, provocadas pelo *movimento*, e a consequente percepção, adquirida e lapidada pelo refinamento destes movimentos; *atenção*, empregada para disponibilizar os movimentos em favor do discurso sonoro; *flexibilidade*, necessária para realizar os ajustes de referência e realização, também em favor do material sonoro; *divertimento*, inerente aos constantes desafios contidos nos exercícios.

As turmas de 4ºano dos cursos de LicMus e BMPopular mostraram-se as mais empenhadas, engajadas e motivadas pela tarefa que deveriam cumprir ao final do período de investigação desta pesquisa. A tarefa constava da realização de um arranjo (para melodia acompanhada de duas percussões corporais) que deveria modificar os elementos rítmicos de uma canção brasileira, escolhida por cada aluno(a). A motivação, gerada pela possibilidade de expressar-se com os recursos aprendidos, cada qual a sua maneira, foi o ponto alto das duas turmas. As discussões levantadas sobre métrica foram bastante produtivas, resultando em trabalhos com uma qualidade admirável de notação musical, coerente com as sensações que eles tinham. Pude verificar o quanto estavam atentos ao processo de (re)criação e escrita, ao discutirmos as escolhas possíveis quanto a fórmulas de compasso, ligaduras, ostinatos e polirritmia. Mostraram-se flexíveis para rever as escolhas feitas, adequando as intenções de movimento à notação musical. Como professora, passei por um período bastante produtivo.

As turmas de terceiro ano tiveram participações muito distintas. A turma de LicMus mostrou-se uma turma de superação, visto que muitos alunos chegaram até aquele momento do percurso acadêmico com um senso de autoeficácia muito baixo, e terminaram o ano com a confiança de que haviam conquistado ferramentas para resolver muitos problemas, relacionados tanto à percepção e realização rítmicas quanto a uma compreensão mais ampla de discurso musical (conforme transcrito na questão 10 do Questionário II, em seção subsequente). Era uma turma bem diversa, mas que foi demonstrando um ganho de atenção e flexibilidade no processo, conforme os exercícios eram percebidos como desafios para todos, sem exceção. Os níveis de dificuldade eram distintos, mas apresentar dificuldades era comum. O propósito geral da turma, de compreender o conteúdo apresentado, foi um elemento motivador forte e constante, que auxiliou muito na produtividade da turma. Como professora, foi um processo emocionante.

Por outro lado, a turma de BMPopular, apesar de demonstrar interesse em alguns elementos do conteúdo trabalhado, não teve o engajamento necessário para promover mudanças de comportamento, nem de motivação, mostrando-se defensivos às propostas mais complexas. De qualquer forma, mantiveram-se nas suas metas de ter uma boas média e passar de ano. É

importante frisar que esta é uma leitura generalizada da turma, não quero ser injusta com aqueles que se propuseram a rever suas referências e seu próprio grau de atenção no desenvolvimento da aprendizagem.

A turma de BMTerapia mostrou-se receptiva a todas as propostas e sugestões. Era uma turma em que a grande maioria tinha vivência, mas praticamente nenhuma formação musical. Foi uma turma muito dedicada e atenta às estratégias propostas, disponível para movimentar-se e divertir-se com toda a movimentação sugerida. Em estágios diferentes de desenvolvimento, posso dizer que passei por um período tão intenso e produtivo junto a esta turma quanto ao que tive com outras mais avançadas. Como professora, o que me interessa é verificar a curva de crescimento no processo de aprendizagem de cada aluno(a), independentemente do ponto inicial. Posso afirmar que aprendi com Gramani a ter a preocupação de promover um ambiente acolhedor e estimulante para os alunos, e de igualdade e respeito entre eles.

## 5.1 LEITURA DOS DADOS II: QUESTIONÁRIO ADAPTADO

As quinze escalas de motivação e estratégias de aprendizagem do primeiro questionário aplicado, adaptado do *MSLQ*, o questionário sobre estratégias motivadas para aprendizagem (PINTRICH et al., 1991), foram transformadas em tabelas logo abaixo. São elas:

A) Escalas de Motivação (componentes relacionados a valores, expectativas, afeto):

- |   |   |              |
|---|---|--------------|
| 1. Propósito direcionado a objetivos intrínsecos; | } | valores      |
| 2. Propósito direcionado a objetivos extrínsecos; |   |              |
| 3. Valor da tarefa;                               |   |              |
| 4. Crenças de controle de aprendizagem;           | } | expectativas |
| 5. Autoeficácia para aprendizagem e desempenho;   |   |              |
| 6. Ansiedade com relação a provas.                | → | afeto        |

B) Escalas de Estratégia de Aprendizagem (cognitivas e metacognitivas, administração de recursos):

- |                                   |   |   |
|-----------------------------------|---|---|
| 7. Repetição;                     | } | estratégias cognitivas e metacognitivas |
| 8. Aprofundamento;                |   |   |
| 9. Organização;                   |   |   |
| 10. Pensamento crítico;           |   |   |
| 11. Autorregulação metacognitiva; |   |   |

- 12. Tempo e ambiente de estudo;
  - 13. Regulação de esforço;
  - 14. Aprendizagem com colegas;
  - 15. Procura por ajuda.
- } administração de recursos

Para cada escala, com seus respectivos itens, foi feita uma tabela de duas colunas: uma coluna para a média de cada item do questionário que está inserido na escala, e outra coluna para o desvio sofrido na média de cada item. Na tabela do questionário original<sup>18</sup>, o desvio padrão demonstra o índice de variação que a média de cada item pode apresentar, para mais ou para menos; nas tabelas das cinco turmas<sup>19</sup> envolvidas no questionário adaptado, o desvio revela o índice de variação que a média de cada item, para cada turma, apresenta em comparação à média do questionário original (FIGURA 1).

**FIGURA 1: DEFINIÇÃO DAS COLUNAS APRESENTADAS**

	MSLQ		BMTerapia	
ITEM ▼	média/desvio padrão		média	desvio
4	5,33	1,72	6,56	1,23
9	5,87	1,24	7,00	1,13
16	5,32	1,64	6,22	0,9
21	5,72	1,38	6,94	1,22

As linhas da tabela são equivalentes a cada item do questionário adaptado que está inserido na escala em questão (e cada escala possui um número diferente de itens), e uma última linha foi inserida para mostrar os índices de cada escala como um todo, ou seja, a média da escala (FIGURA 2).

<sup>18</sup> Os termos “questionário original” e “pesquisa original” utilizados neste capítulo referem-se à pesquisa de Paul Pintrich e sua equipe, realizada com 380 estudantes em 1990 - após três anos de testes com mais de 1700 alunos - e que resultou no *MSLQ*, o questionário sobre estratégias motivadas para aprendizagem.

<sup>19</sup> Uma turma de Bacharelado em Musicoterapia (2º período), duas turmas de Licenciatura em Música (3º e 4º ano) e duas turmas de Bacharelado em Música Popular (3º e 4º ano), aqui notados como **BMTerapia**, **LicMus** e **BMPopular**.

**FIGURA 2: DEFINIÇÃO DAS LINHAS APRESENTADAS**

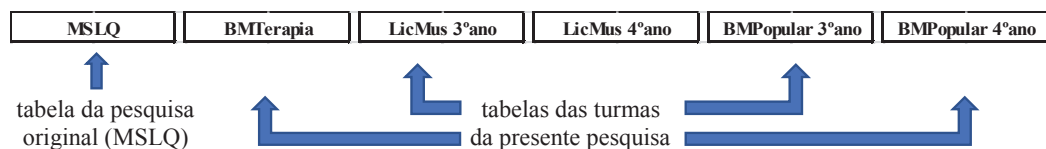
escala: VALOR DA TAREFA

ITEM ▼	MSLQ		BMTerapia	
	média/desvio padrão		média	desvio
4	<b>5,33</b>	<b>1,72</b>	6,56	1,23
9	<b>5,87</b>	<b>1,24</b>	7,00	1,13
16	<b>5,32</b>	<b>1,64</b>	6,22	0,9
21	<b>5,72</b>	<b>1,38</b>	6,94	1,22
ESCALA	5,56	1,49	6,68	1,12

número da questão (item) no questionário

média das questões (itens) da escala selecionada

A tabela de média/desvio da pesquisa original é seguida pela tabela de cada uma das cinco turmas envolvidas na presente pesquisa, de modo a apresentar um quadro comparativo dos dados (FIGURA 3).

**FIGURA 3: QUADRO COMPARATIVO DAS TABELAS**

Um primeiro dado comparativo pode ser constatado na tabela de desvio de cada turma: quando seu índice é negativo<sup>20</sup>, sinaliza que a média daquela turma (recolhida pela presente pesquisa), em um determinado item, é menor do que a média apresentada pela pesquisa original, mas que ainda pode estar dentro do desvio esperado (FIGURA 4).

**FIGURA 4: DESVIO POSITIVO/NEGATIVO**

ITEM ▼	MSLQ		LicMus 4ºano	
	média/desvio padrão		média	desvio
34	<b>4,3</b>	<b>2,01</b>	6,00	1,7
39	<b>4,8</b>	<b>1,84</b>	4,07	-0,73

média da turma maior que a média da pesquisa original, mas dentro do desvio esperado (padrão)

média da turma menor que a média da pesquisa original, mas dentro do desvio esperado

Quando um índice de desvio apresentado por uma turma é maior do que o desvio previsto, ele aparece destacado em amarelo para salientar a diferença com a pesquisa original, e representa um maior (índices positivos) ou menor (índices negativos) grau de identificação dos alunos para com determinados aspectos evidenciados em cada item do questionário. É

<sup>20</sup> Opção de notação desta pesquisadora.

preciso destacar que, como a sinalização de negativo foi uma escolha desta pesquisadora, ele não é levado em consideração para calcular a média de desvio da escala (FIGURA 5).

FIGURA 5: DESVIO DESTACADO EM AMARELO

ITEM ▼	MSLQ		BMPopular 4ºano	
	média/desvio padrão		média	desvio
45	5,29	1,65	3,08	-2,21
42	2,24	1,64	5,69	3,45

média da turma menor que a média da pesquisa original, com desvio maior que o esperado

média da turma maior que a média da pesquisa original, com desvio maior que o esperado

Uma vez apresentados os fatores e os critérios de cálculo, os índices das tabelas apresentadas serão analisados nas quinze escalas envolvidas do questionário, formando o perfil de cada turma. As definições de cada uma das quinze escalas, a seguir, foram traduzidas de “*A Manual for the use of the MSLQ*” (PINTRICH et al., 1991), e adaptadas ao texto desta pesquisa.

#### A) ESCALAS DE MOTIVAÇÃO

- **Componentes relacionados a valores:**

Orientação de Metas / Propósito<sup>21</sup>: refere-se à percepção do(a) aluno(a) quanto aos motivos pelos quais ele(a) participa de uma tarefa de aprendizagem. No questionário aplicado, aplica-se aos objetivos gerais na disciplina, podendo ser objetivos intrínsecos e extrínsecos.

A1. *Propósito direcionado a um objetivo intrínseco*: participar de tarefas por motivos como desafio, curiosidade e domínio. Manter um propósito intrínseco ao longo de uma tarefa acadêmica indica que a própria participação do estudante na tarefa é um fim em si mesma, ao contrário de uma participação como um meio para um fim. Ou seja, no processo de aprendizagem, a aprendizagem é o foco, e não o que se pode obter deste processo, como notas, prêmios, status. É a própria meta de domínio, que, como visto anteriormente, afeta diretamente as reações sobre o processo realizado, após avaliação da tarefa (atribuições adaptativas).

Itens do questionário: (para os dados colhidos, ver TABELA 1)

- 1) Eu gosto dos exercícios de Rítmica porque eles me desafiam, assim posso aprender coisas novas.

<sup>21</sup> O termo específico utilizado por Pintrich (e outros pesquisadores) é “orientação de metas”, porém o termo *propósito* será utilizado a partir deste trecho na presente pesquisa, uma vez que ele abrange o significado do termo original, além de simplificar a leitura e compreensão do texto subsequente.

- 15) Gosto dos exercícios de Rítmica porque eles despertam minha curiosidade, mesmo que sejam de difícil realização.
- 20) A melhor coisa para mim nesta disciplina é tentar compreender o seu conteúdo o máximo possível.
- 22) Quando tenho oportunidade nesta matéria, escolho trabalhos com os quais eu possa aprender, mesmo que eles não me garantam uma boa nota.

**TABELA 1: ESCALA DE PROPÓSITO DIRECIONADO A OBJETIVOS INTRÍNSECOS**

ITEM ▼	MSLQ		BMTerapia		LicMus 3ºano		LicMus 4ºano		BMPopular 3ºano		BMPopular 4ºano	
	média/desvio padrão		média	desvio	média	desvio	média	desvio	média	desvio	média	desvio
1	<b>5,05</b>	<b>1,41</b>	6,78	<b>1,73</b>	6,65	<b>1,6</b>	5,86	0,81	6,71	<b>1,66</b>	6,54	<b>1,49</b>
15	<b>5,68</b>	<b>1,38</b>	6,22	0,54	6,57	0,89	6,00	0,32	6,86	1,18	6,54	0,86
20	<b>5,23</b>	<b>1,41</b>	6,72	<b>1,49</b>	6,74	<b>1,51</b>	5,86	0,63	6,29	1,06	6,46	1,23
22	<b>4,14</b>	<b>1,58</b>	5,44	1,3	5,61	1,47	5,21	1,07	6,14	<b>2</b>	5,54	1,4
ESCALA	5,02	1,44	6,29	1,27	6,39	1,37	5,73	0,71	6,5	<b>1,48</b>	6,27	1,25

A definição desta escala vem ao encontro da proposta de Gramani (1988, p.12) de utilizar os exercícios como um meio para “desenvolver processos”, e não como um meio de adquirir uma habilidade específica (como leitura à primeira vista ou coordenação motora, por exemplo). Os processos aos quais ele se refere são “processos interiores de associação e dissociação”, como concentração para poder mudar atitudes, atenção flexível para adaptar-se a novas relações, além de senso para analisar e criar novas associações, gerando uma perspectiva mais ampla do evento musical como um todo. Tudo isto representa um propósito de aprendizagem junto ao conteúdo apresentado, envolvendo e afetando as fases e áreas da aprendizagem autorregulada, conforme exposto anteriormente.

A partir dos dados evidenciados da questão nº1, pode-se verificar que quatro das cinco turmas (mais especificamente, BMTerapia, LicMus 3º ano e BMPopular 3º e 4º anos) se mostram bastante interessadas pelo desafio contidos nos exercícios, enquanto que a turma de LicMus 4º ano mostra uma média mais próxima à média padrão da pesquisa original, mas ainda assim é uma média alta. Três turmas também demonstram o quanto seu objetivo está ligado ao domínio do conteúdo: duas delas (BMTerapia e LicMus 3º ano) quando confirmam a importância de compreender tal conteúdo (questão nº20), enquanto outra (BMPopular 3º ano) prefere desenvolver o conteúdo aprendido em trabalhos, mesmo face ao risco de ter uma nota mais baixa (questão nº22). Convém reforçar que boa parte deste perfil se deve ao direcionamento das aulas, que visa a compreensão incorporada dos elementos rítmicos trabalhados e, posteriormente, a realização plena dos exercícios de rítmica elaborados por

Gramani como estímulo à composição de melodias e elaboração de letras sobre tais exercícios, assim como a desconstrução rítmica de canções da música popular brasileira.

*A2. Propósito direcionado a um objetivo extrínseco:* complementa os propósitos intrínsecos, e diz respeito ao grau pelo qual o aluno se percebe participando de uma tarefa por razões como notas, prêmio, desempenho, avaliação de outros e competição. O principal interesse não está diretamente ligado à participação na tarefa, mas a questões como obter boas notas, ou ter seu desempenho comparado com o de outros alunos. É a meta de desempenho vista anteriormente, que pode resultar tanto em aspectos positivos quanto negativos sobre o processo de aprendizagem.

Itens do questionário: (para os dados colhidos, ver TABELA 2)

- 7) Neste momento, a melhor coisa para mim é conseguir uma boa nota em Rítmica.
- 10) A coisa mais importante para mim agora é melhorar minha média geral, ou seja, minha principal preocupação nesta matéria é conseguir uma boa nota.
- 12) Se eu puder, quero tirar notas melhores nesta disciplina que a maioria dos alunos.
- 25) Quero ir bem nesta matéria porque para mim é importante mostrar minha capacidade para minha família, amigos, chefe e outras pessoas.

**TABELA 2: ESCALA DE PROPÓSITO DIRECIONADO A OBJETIVOS EXTRÍNSECOS**

ITEM ▼	MSLQ		BMTerapia		LicMus 3ºano		LicMus 4ºano		BMPopular 3ºano		BMPopular 4ºano	
	média/desvio padrão		média	desvio	média	desvio	média	desvio	média	desvio	média	desvio
7	<b>5,07</b>	<b>1,62</b>	4,44	-0,63	5,48	0,41	4,50	-0,57	4,29	-0,78	5,08	0,01
10	<b>5,32</b>	<b>1,71</b>	3,67	-1,65	3,91	-1,41	2,57	<b>-2,75</b>	3,29	<b>-2,03</b>	3,54	<b>-1,78</b>
12	<b>5,31</b>	<b>1,73</b>	3,17	<b>-2,14</b>	3,87	-1,44	3,29	<b>-2,02</b>	3,57	-1,74	2,85	<b>-2,46</b>
25	<b>4,43</b>	<b>2,07</b>	2,72	-1,71	3,04	-1,39	1,79	<b>-2,64</b>	3,29	-1,14	3,08	-1,35
ESCALA	5,03	1,78	3,5	1,53	4,07	1,16	3,04	<b>1,99</b>	3,61	1,42	3,64	1,4

Os índices desta escala demonstram que o maior interesse dos alunos é realmente aprender o conteúdo da disciplina, conforme foi salientado na escala anterior, mas também refletem uma maneira de pensar generalizada (senso comum) de que um propósito de aprendizagem não pode somar-se a um propósito de desempenho. O desejo de “tirar notas melhores que a maioria” e/ou “mostrar minha capacidade” é um comportamento vinculado a fatores extrínsecos da motivação, porém deve também ser considerado como uma maneira de enfrentar tarefas. Pode tornar-se uma forma negativa se esta característica competitiva do aluno não for equilibrada com o nível de competitividade da sala de aula (ou da faculdade), gerando ansiedade e isolamento. É conveniente reforçar que o ambiente da disciplina em questão é de



cooperação e acolhimento, não de competição. Conforme foi colocado anteriormente, pesquisas mostram que o estudante pode apresentar diferentes objetivos simultaneamente, como a vontade de dominar um assunto e também obter boas notas e reconhecimento pelo desempenho, resultando inclusive em uma maior adaptabilidade com relação à cognição e ao comportamento, desde que ele procure por ajuda (com quem e quando necessário) e não fique adiando a resolução das tarefas solicitadas.

Neste questionário, porém, os quatro itens da escala atual apresentam elementos de desempenho (notas, superioridade, reconhecimento) como sendo prioritários, o que acaba gerando um distanciamento ainda maior entre objetivos intrínsecos e extrínsecos percebidos pelos alunos, e eles reagiram a estes itens com menosprezo, colocando-os bem longe de suas prioridades. Destaque para os dados da turma de LicMus 4º ano, que mostrou um índice de desvio maior que o desvio médio destas questões, reforçando o propósito de (ou a orientação de meta direcionada para) aprender, mesmo que isso “não garanta uma boa nota”.

A3. *Valor da tarefa*: o quão interessante, importante ou útil a tarefa é considerada pelos alunos.

Quando uma tarefa é valorizada, tende a conduzir a um maior envolvimento na aprendizagem.

Itens do questionário: (para os dados colhidos, ver TABELA 3)

4) Acho que serei capaz de utilizar em outras disciplinas o que estou aprendendo em Rítmica.

9) É importante para mim aprender o conteúdo desta matéria.

16) Estou muito interessado(a) na área desta disciplina.

21) Penso que os elementos apresentados em Rítmica são úteis para o meu aprendizado em Música.

**TABELA 3: ESCALA DE VALOR DA TAREFA**

ITEM ▼	MSLQ		BMTerapia		LicMus 3ºano		LicMus 4ºano		BMPopular 3ºano		BMPopular 4ºano	
	média/desvio padrão		média	desvio	média	desvio	média	desvio	média	desvio	média	desvio
4	<b>5,33</b>	<b>1,72</b>	6,56	1,23	6,70	1,37	6,00	0,67	6,86	1,53	6,46	1,13
9	<b>5,87</b>	<b>1,24</b>	7,00	1,13	6,91	1,04	6,21	0,34	6,86	0,99	6,69	0,82
16	<b>5,32</b>	<b>1,64</b>	6,22	0,9	6,43	1,11	5,36	0,04	6,43	1,11	6,15	0,83
21	<b>5,72</b>	<b>1,38</b>	6,94	1,22	7,00	1,28	6,79	1,07	7,00	1,28	7,00	1,28
ESCALA	5,56	1,49	6,68	1,12	6,76	1,2	6,09	0,53	6,78	1,22	6,57	1,01

A média alta de todas as cinco turmas destaca uma grande intenção de envolvimento dos alunos com a aprendizagem dos conteúdos da disciplina. Chamo de “intenção” porque os alunos frequentam a disciplina obrigatória de Rítmica por ser apresentada tradicionalmente

como um dos elementos musicais básico, mas o envolvimento só acontece efetivamente quando se adquire a consciência de que uma boa formação rítmica é essencial ao desenvolvimento musical como um todo, e este interesse pode ser ativado dentro da sala de aula (WOLTERS, 1998). Visando ampliar a perspectiva de uso do material trabalhado, os exercícios são feitos de várias formas e aplicados como exercícios de percepção, de leitura, de escrita e como base para composições e adaptações de canções, conforme estimulado pelo próprio Gramani. Esta variedade de atividades auxilia a validar a relevância dos elementos rítmicos apresentados para a aprendizagem musical, e os alunos demonstram, pelos índices acima expostos, que estão cientes disto. Além disso, há um interesse ativado pela própria tarefa, o de vencer as dificuldades apresentadas nos exercícios, como se fossem elementos a serem superados em um jogo (confesso que este aspecto poderia ter mudado significativamente a adaptação da questão 16, e consequentemente, a avaliação dos alunos, mas só o compreendi mais tarde).

A importância e utilidade que os alunos concederam aos elementos rítmicos trabalhados na disciplina, apresentadas nesta escala, vem reforçar o propósito de aprendizagem adotado por eles, conforme evidenciado nas escalas anteriores. Resumindo, os índices das escalas de valores do questionário demonstram que o interesse geral das turmas é aprender o conteúdo da disciplina de Rítmica (que utiliza os exercícios elaborados por Gramani), por se mostrar útil ao desenvolvimento musical e por representar desafios, mais do que garantia de boas notas.

- **Componentes relacionados a expectativas:**

A4. *Crenças de controle de aprendizagem*: expectativa de que o esforço para aprender se transforma em resultado positivo. Se a pessoa acredita que seus esforços fazem a diferença na sua aprendizagem, ela provavelmente estudará mais estratégica e efetivamente, pois ela se sente no controle de seu desempenho acadêmico.

Itens do questionário: (para os dados colhidos, ver TABELA 4)

- 2) Se eu estudar da maneira adequada, então serei capaz de realmente aprender os elementos propostos.
- 17) Se eu me esforçar o suficiente, conseguirei compreender os elementos trabalhados nesta disciplina.
- 23) Compreender o conteúdo desta matéria é uma consequência do meu próprio esforço.

TABELA 4: ESCALA DE CRENÇAS DE CONTROLE DE APRENDIZAGEM

ITEM ▼	MSLQ		BMTerapia		LicMus 3ºano		LicMus 4ºano		BMPopular 3ºano		BMPopular 4ºano	
	média/desvio padrão		média	desvio	média	desvio	média	desvio	média	desvio	média	desvio
2	<b>6,12</b>	<b>1,14</b>	6,78	0,66	6,65	0,53	6,57	0,45	6,86	0,74	6,38	0,26
17	<b>6,14</b>	<b>1,02</b>	6,56	0,42	6,83	0,69	6,43	0,29	6,71	0,57	6,08	-0,06
23	<b>5,09</b>	<b>1,62</b>	6,67	1,58	6,13	1,04	5,93	0,84	6,29	1,2	5,85	0,76
ESCALA	5,78	1,26	6,67	0,88	6,53	0,75	6,31	0,52	6,62	0,83	6,1	0,36

Todas as turmas apresentaram um índice elevado de convicção quanto ao próprio esforço no processo de aprendizagem, representando a autonomia que é estimulada durante as aulas. Esta autonomia estimulada diz respeito aos constantes desafios apresentados em forma de exercícios para serem realizados, de leitura de novos exercícios, de escrita de ditados e de utilização de outros elementos musicais (letra, melodia, harmonia, contraponto) na adaptação dos exercícios trabalhados. Há que se destacar que, conforme visto anteriormente no capítulo sobre Aprendizagem Autorregulada, planejar é uma das fases da aprendizagem, mas depende da monitoração e controle para que as considerações sobre o processo sejam de persistência; o propósito (como foi destacado por PINTRICH, 2000a e 2000b) é um elemento de motivação, que precisa ser somado a elementos cognitivos (consciência, atenção, estratégias) e comportamentais (esforço, persistência), dentro de uma determinada tarefa (contexto), para que a aprendizagem se desenvolva. Para que o aluno esteja no controle deste processo, o seu comportamento esforçado precisa ser regulado com estratégias de estudo, desde tempo disponível até seleção de problemas a serem resolvidos. No caso específico dos exercícios de Rítmica, significa estar atento aos elementos de notação, às sensações das durações, às sobreposições de durações distintas, esforçando-se para realizar todas as vozes simultaneamente sem perder o caráter de cada uma delas, e sem perder também a razão de se promover todo este movimento: a satisfação de sentir-se desenvolvendo no universo dos sons, de ganhar confiança no processo sempre desafiante de aprender música fazendo música.

A5. *Autoeficácia para aprendizagem e desempenho*: expectativa quanto ao desempenho na tarefa e julgamentos sobre a competência para completar uma tarefa, assim como a confiança nas próprias habilidades para completá-la.

Itens do questionário: (para os dados colhidos, ver TABELA 5)

- 5) Acredito que eu vá receber uma nota excelente nesta matéria.
- 6) Tenho certeza de que eu posso compreender até mesmo o conteúdo mais difícil apresentado nesta disciplina.
- 11) Estou certo de que eu posso aprender os elementos básicos da Rítmica Musical.

- 14) Tenho a certeza de que eu consigo compreender até mesmo o conteúdo mais complexo apresentado pela professora de Rítmica.
- 19) Estou confiante de que eu posso ir muito bem nos trabalhos e provas nesta disciplina.
- 26) Considerando a dificuldade de realização dos exercícios, a professora e minhas próprias habilidades, acho que eu irei bem em Rítmica.

TABELA 5: ESCALA DE AUTOEFICÁCIA PARA APRENDIZAGEM E DESEMPENHO

ITEM ▼	MSLQ		BMTerapia		LicMus 3ºano		LicMus 4ºano		BMPopular 3ºano		BMPopular 4ºano	
	média/desvio padrão		média	desvio	média	desvio	média	desvio	média	desvio	média	desvio
5	<b>4,95</b>	<b>1,59</b>	5,17	0,22	5,04	0,09	5,21	0,26	5,00	0,05	5,15	0,2
6	<b>5,18</b>	<b>1,62</b>	5,44	0,26	5,39	0,21	5,21	0,03	6,14	0,96	4,77	-0,41
11	<b>6,36</b>	<b>0,96</b>	6,44	0,08	6,43	0,07	6,50	0,14	6,86	0,5	6,46	0,1
14	<b>5,36</b>	<b>1,48</b>	5,28	-0,08	5,17	-0,19	5,50	0,14	5,86	0,5	4,69	-0,67
19	<b>5,24</b>	<b>1,47</b>	5,61	0,37	5,52	0,28	5,57	0,33	6,29	1,05	5,31	0,07
26	<b>5,55</b>	<b>1,34</b>	6,22	0,67	5,83	0,28	5,71	0,16	6,00	0,45	5,62	0,07
ESCALA	5,44	1,41	5,69	0,28	5,56	0,19	5,61	0,17	6,02	0,58	5,33	0,25

Todas as turmas apresentaram uma média muito próxima à da pesquisa original, resultando em índices de desvios bem baixos. Estes índices representam a confiança de que estão efetivamente aprendendo, apropriando-se do conteúdo que vai sendo apresentado a eles; é uma perspectiva de que as dificuldades apresentadas nos exercícios ajudam no processo de aquisição de conhecimento, reforçando o que foi confirmado na escala anterior.

Dweck e Leggett (1988) constataram que as pessoas com uma boa percepção de sua competência tendem a conduzir sua aprendizagem e seu desempenho de maneira similar, sem perdas nos processos de cognição, motivação ou comportamento; mas quando o nível de autoeficácia é baixo, elas certamente focam na evitação, procurando não demonstrar sua incompetência, que elas mesmas acreditam que têm, através de um desinteresse pelas tarefas solicitadas (não se esforçando, procrastinando), ou gerando um quadro de ansiedade quando são obrigados a realizá-las, e, certamente, não procuram por ajuda. No prosseguimento de suas pesquisas, Dweck (2017) aprofundou sobre estes aspectos e concluiu que a competência é um aspecto pessoal que pode ser desenvolvido, desde que a pessoa acredite nisto; que as habilidades podem ser vistas como uma característica fixa (“consigo/não consigo”) ou como algo que pode ser conquistado (“não consigo **ainda**”), dependendo unicamente da perspectiva de cada um, ou como ela se refere, ao *mindset*.

...mesmo que você acredite que não sabe fazer bem determinada coisa, ainda assim é possível mergulhar nela com empenho e perseverar. Na verdade, às vezes você se dedica a alguma coisa exatamente *porque* não sabe fazê-la bem. Esta é uma

característica maravilhosa do mindset de crescimento [pessoas que acreditam que podem desenvolver suas habilidades]. Você não precisa achar que é competente em algo para desejar fazê-lo e ter prazer nisso. (DWECK, 2017, p.61)

Destaque para os índices da questão 14, na qual as turmas aparecem com o menor índice de confiança, de toda a escala, para aprender assuntos mais complexos, especialmente a turma do 4º ano de BMPopular. Prestes a terminar o curso, entendo que a turma se encontravam em uma fase reflexiva do processo de aprendizagem, quando as expectativas são bem menores frente às reações decorridas do mesmo processo; é como se os alunos desta turma tivessem transformado o “não consigo ainda” em “já insisti o suficiente, agora chega”, ao menos no que diz respeito ao conteúdo da disciplina de Rítmica dentro da universidade. Particularmente, gostei da honestidade expressa.

É possível constatar que as escalas relacionadas a expectativas formam um quadro de envolvimento consciente dos estudantes frente aos desafios de aprendizagem, pois demonstram disposição para empenhar-se nas tarefas, com esforço e confiança no processo.

- **Componente afetivo:**

A6. *Ansiedade com relação às provas* envolve dois elementos: a preocupação, ou elemento cognitivo (pensamentos negativos sobre o desempenho), e a emotividade (afloramento de aspectos afetivos e fisiológicos da ansiedade).

Itens do questionário: (para os dados colhidos, ver TABELA 6)

- 3) Durante as avaliações desta disciplina, procuro não comparar meu desempenho com o de outros colegas.
- 8) Quando eu faço prova de Rítmica, fico pensando em trechos que eu não consigo resolver.
- 13) Durante as avaliações desta disciplina, fico pensando no que pode acontecer se meu desempenho for ruim.
- 18) Fico muito incomodado(a) em dias de prova de Rítmica.
- 24) Sinto meu coração bater mais rápido quando faço prova de Rítmica.

**TABELA 6: ESCALA DE ANSIEDADE COM RELAÇÃO ÀS PROVAS**

ITEM ▼	MSLQ		BMTerapia		LicMus 3ºano		LicMus 4ºano		BMPopular 3ºano		BMPopular 4ºano	
	média/desvio padrão		média	desvio	média	desvio	média	desvio	média	desvio	média	desvio
3	<b>2,98</b>	<b>1,9</b>	4,44	1,46	5,48	<b>2,5</b>	5,29	<b>2,31</b>	4,57	1,59	3,85	0,87
8	<b>3,83</b>	<b>1,86</b>	5,50	1,67	5,61	1,78	5,00	1,17	4,57	0,74	5,15	1,32
13	<b>3,84</b>	<b>2,04</b>	3,50	-0,34	3,52	-0,32	3,21	-0,63	2,86	-0,98	3,85	0,01
18	<b>3,89</b>	<b>1,98</b>	4,67	0,78	3,91	0,02	4,00	0,11	3,14	-0,75	3,77	-0,12
24	<b>3,59</b>	<b>1,95</b>	4,94	1,35	4,17	0,58	4,00	0,41	3,00	-0,59	3,69	0,1
ESCALA	3,63	1,95	4,61	1,12	4,54	1,04	4,3	0,92	3,63	0,93	4,06	0,48

As duas turmas de LicMus (3º e 4º anos) decididamente não apresentam traço algum de competitividade entre seus integrantes. É isto que aparece destacado em amarelo nos índices de desvio da questão nº3: a preocupação não passa pela comparação de desempenho, mas pelo próprio desempenho, conforme constatado nos índices da questão nº13. O aspecto fisiológico da ansiedade, abordado na questão nº24, não parece incomodá-los nesta disciplina, de modo geral, fator relacionado diretamente com o uso consciente de estratégias de aprendizagem, muito mais que esforço empregado, conforme a citação abaixo:

Alunos altamente ansiosos têm dificuldade, não só porque a ansiedade durante as avaliações resulta em escores baixos nos testes, mas também porque seus hábitos de estudo enfatizam o uso excessivo de repetição e memorização mecânica em vez de estratégias mais eficazes de aprendizagem. (BENJAMIN et al., 1981, apud MCKEACHIE et al., 1985, p.157).

Portanto, faz-se necessário verificar se as estratégias de aprendizagem estão sendo conscientemente utilizadas e adequadas para as tarefas apresentadas.

## B) ESCALAS DE ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM

- **Estratégias cognitivas e metacognitivas:**

**B7. Repetição:** reler, repetir para si mesmo e memorizar tópicos a serem aprendidos, ativando a memória de curto prazo. São estratégias que podem agir sobre a atenção e os processos de codificação, mas não auxiliam na construção de conexões internas entre informações nem na integração de informação com conhecimento prévio.

Itens do questionário: (para os dados colhidos, ver TABELA 7)

34) Quando estudo para esta disciplina, faço os exercícios várias vezes.

39) Quando estudo Rítmica, releio várias vezes as minhas anotações sobre os exercícios.

51) Memorizo algumas informações da partitura para proporcionar uma certa fluência ao realizar os exercícios.

63) Faço uma seleção dos trechos mais importantes dos exercícios e os memorizo.

**TABELA 7: ESCALA DE REPETIÇÕES**

ITEM ▼	MSLQ		BMTerapia		LicMus 3ºano		LicMus 4ºano		BMPopular 3ºano		BMPopular 4ºano	
	média/desvio	padrão	média	desvio	média	desvio	média	desvio	média	desvio	média	desvio
34	<b>4,3</b>	<b>2,01</b>	5,67	1,37	5,91	1,61	6,00	1,7	5,86	1,56	6,23	1,93
39	<b>4,8</b>	<b>1,84</b>	4,61	-0,19	5,00	0,2	4,07	-0,73	5,00	0,2	3,92	-0,88
51	<b>5,31</b>	<b>1,5</b>	4,78	-0,53	5,87	0,56	6,14	0,83	5,71	0,4	6,00	0,69
63	<b>3,68</b>	<b>2,1</b>	4,94	1,26	4,70	1,02	4,79	1,11	3,86	0,18	3,92	0,24

ESCALA	4,52	1,86	5	1,83	5,37	0,85	5,25	1,09	5,1	0,58	5,01	0,93
--------	------	------	---	------	------	------	------	------	-----	------	------	------

No questionário original, a questão de memorizar e repetir exatamente como está escrito sugere o que chamamos, na gíria em português, de “decoreba”<sup>22</sup>. É uma estratégia rasa de aprendizagem, mas ainda assim é uma estratégia. Ao realizar a adaptação para o contexto da Rítmica, procurei aproximar as questões para as especificidades musicais, onde repetição e memória têm papel fundamental no desenvolvimento da percepção e também estão relacionadas à automatização de movimento.

A partir de um estímulo externo a informação pode ser registrada pelo sistema sensorial tanto visual quanto auditivo. A partir do registro sensorial, criador de uma memória sensorial, a informação pode ser registrada na Memória de Curta Duração, controlado pelos processos de ensaio, codificação, decisão e estratégias de recuperação da informação. A fixação permanente da informação irá produzir a Memória de Longa Duração. (FREIRE, 2010, p.11)

A repetição sem atenção e sem compreensão (“mecânica”, como foi definida em uma citação anterior), não é a requisitada nos exercícios envolvidos. Por sua vez, a memorização de sensações é bastante estimulada, tanto da audição (como a proporção entre durações de sons) quanto da visão (para relacionar determinadas durações com notações), porque são estas sensações que vão formar o repertório básico para desenvolver a percepção, que, por sua vez, é uma atividade de interpretação das sensações. Nesta disciplina, o que se busca é a prática com atenção e a apropriação de símbolos da notação rítmica como representações de durações de som sentidas. As estratégias de estudo vão sendo apresentadas ao longo do processo e a memória visual fica associada à memória de movimento. Pelos índices apresentados, mostra-se um processo bem acolhido pelos estudantes.

B8. *Aprofundamento*: resumir, criar analogias, explicar com as próprias palavras, armazenando informação na memória de longo prazo. São estratégias que auxiliam na integração e conexão de novas informações com o conhecimento prévio.

Itens do questionário: (para os dados colhidos, ver TABELA 8)

- 45) Quando estudo Rítmica, reúno informações de diferentes fontes, como gravações, Internet e outros livros e/ou métodos.

<sup>22</sup> “Bras. Gír. Ação ou resultado de decorar, de memorizar sem o cuidado de compreender ou entender aquilo que se estudou.” Dicionário Online Caldas Aulete.

- 54) Sempre que possível, procuro relacionar os elementos trabalhados em Rítmica com elementos de outras disciplinas.
- 56) Quando estudo Rítmica, procuro relacionar o que estou aprendendo com o que já sei.
- 60) Procuro compreender os exercícios de Rítmica relacionando os conceitos apresentados pelo autor e pela professora com a prática em aula.
- 72) Procuro aplicar os elementos dos exercícios rítmicos em outras atividades da disciplina, como ditados, leituras à primeira vista, além da criação de melodias, contrapontos, arranjos e improvisação.

TABELA 8: ESCALA DE APROFUNDAMENTO

ITEM ▼	MSLQ		BMTerapia		LicMus 3ºano		LicMus 4ºano		BMPopular 3ºano		BMPopular 4ºano	
	média/desvio padrão		média	desvio	média	desvio	média	desvio	média	desvio	média	desvio
45	<b>5,29</b>	<b>1,65</b>	4,17	-1,12	4,65	-0,64	3,57	<b>-1,72</b>	2,71	<b>-2,58</b>	3,08	<b>-2,21</b>
54	<b>5,07</b>	<b>1,59</b>	5,28	0,21	6,26	1,19	5,43	0,36	6,14	1,07	6,00	0,93
56	<b>5,56</b>	<b>1,28</b>	6,39	0,83	6,43	0,87	6,07	0,51	6,29	0,73	6,38	0,82
60	<b>5,35</b>	<b>1,5</b>	5,78	0,43	5,91	0,56	5,36	0,01	6,29	0,94	5,77	0,42
72	<b>4,91</b>	<b>1,56</b>	4,33	-0,58	5,91	1	6,14	1,23	5,57	0,66	5,46	0,55
ESCALA	5,24	1,51	5,19	0,63	5,83	0,85	5,31	0,77	5,4	1,2	5,34	0,99

Os índices destacados da questão nº45 evidenciam um desinteresse, por parte dos alunos, em relacionar os elementos rítmicos trabalhados com as músicas que escutam, com vídeos que assistem, ou mesmo com outras propostas de ensino/aprendizagem da rítmica musical. Mas é interessante perceber como os alunos ainda apresentam muitas atitudes inconscientes (ou seja, não chegaram a regular esta parte do processo), porque em inúmeras aulas vários dos alunos envolvidos nesta pesquisa me mostraram áudios e vídeos de músicas que continham o material que estávamos trabalhando, assim como também me questionavam sobre outras formas de abordar a rítmica (tanto sobre outras práticas pedagógicas quanto sobre material disponível, como métodos, livros e partituras). Este é um aspecto bastante ressaltado nas pesquisas sobre aprendizagem autorregulada, o da escolha consciente por uma determinada estratégia de estudo, a “intencionalidade” destacada por Zimmerman (1986). A partir da questão apresentada, é possível verificar que algumas atitudes que contribuem efetivamente para o processo de aprendizagem (porque através delas novas informações estão sendo vinculadas a um conhecimento prévio) não são consideradas como uma estratégia de aprendizagem musical, (porque não são utilizadas deliberadamente como tal), nem por algumas linhas de pesquisa, nem pelos próprios alunos. Pintrich questiona o papel da intencionalidade ao afirmar que:



Embora a maioria dos modelos de autorregulação não considere os estudantes autorreguláveis se usarem estratégias reguladoras por sorte, acidente ou sob a instrução ou controle direto do professor, ainda há questões de desenvolvimento a respeito de quando uma estratégia poderia ser considerada como intencionalmente usada pelo próprio aluno, se ela foi ensinada por outros e tornou-se "internalizada" ou adaptada pelo estudante. (PINTRICH, 2000a, p.493)

Acredito que este tipo de ação, tomada de forma irrefletida e cada vez mais presente no cotidiano dos alunos, precisa ser mostrado em uma perspectiva mais ampla, na qual uma atividade de interesse pessoal (ouvir música, assistir documentários, encontrar outras formas de abordar o material que está sendo discutido) é também uma estratégia eficiente de aprendizagem. Voltamos às reflexões de Huizinga (1938) sobre o jogo como elemento da cultura, nas quais as atividades lúdicas podem ser extremamente sérias.

Por outro lado, os índices das outras questões demonstram que os alunos procuram aplicar o conteúdo aprendido nas várias atividades desenvolvidas dentro da própria disciplina e também (e principalmente) em outras disciplinas, o que evidencia o aspecto musical do conteúdo trabalhado em sala de aula. A única turma, MBTerapia, a apresentar um índice negativo na última questão (nº 72), mas ainda dentro do padrão, diz respeito ao fato de não haver realizado muitas das tarefas citadas na própria disciplina, como criação de melodias, contrapontos e arranjos.

B9. *Organização*: agrupar ideias, sublinhar texto, destacar as ideias principais, selecionando informações e formando conexões entre elas. São estratégias que exigem mais esforço do estudante, o que pode ajudar a melhorar seu desempenho.

Itens do questionário: (para os dados colhidos, ver TABELA 9)

- 27) Quando estudo Rítmica, faço anotações na partitura para ajudar a organizar minhas ideias.
- 36) Quando estudo Rítmica, reviso as partituras e minhas anotações, procurando encontrar os elementos mais importantes.
- 55) Quando vou estudar, reviso minhas anotações sobre os exercícios e destaco os trechos importantes.

TABELA 9: ESCALA DE ORGANIZAÇÃO

ITEM ▼	MSLQ		BMTerapia		LicMus 3ºano		LicMus 4ºano		BMPopular 3ºano		BMPopular 4ºano	
	média/desvio padrão		média	desvio	média	desvio	média	desvio	média	desvio	média	desvio
27	<b>3,7</b>	<b>2,17</b>	3,61	-0,09	3,48	-0,22	4,36	0,66	3,29	-0,41	3,31	-0,39
36	<b>5,93</b>	<b>1,31</b>	5,11	-0,82	5,30	-0,63	5,93	0	4,57	-1,36	5,08	-0,85
55	<b>3,9</b>	<b>2,11</b>	4,94	1,04	5,13	1,23	4,86	0,96	4,57	0,67	4,00	0,1
ESCALA	4,51	1,86	4,55	0,65	4,63	0,69	5,05	0,54	4,14	0,81	4,13	0,45

Ao traduzir e adaptar as questões, um dos aspectos que procurei ter mais cuidado era o de manter as sutilezas das diferenças entre questões da mesma escala, pois acredito que o questionário procura reforçar aspectos tanto ao formular frases quase idênticas, já que as questões são todas embaralhadas ao longo do questionário, quanto ao formular questões sutilmente diferentes. Nesta escala, fica evidenciado que os alunos revisam suas anotações para salientar o que é mais importante a ser estudado (questão nº 55), mas é uma ordem de relevância decidida individualmente, com a finalidade de revisão. É uma perspectiva que reforça a diferença com a questão nº 36, representada nos índices negativos, na qual os alunos reforçam que os elementos mais importantes não precisam ser “procurados”, pois já foram destacados e assimilados no trabalho, essencialmente sonoro, desenvolvido em sala de aula. Todos estes elementos apresentados reforçam também a orientação de metas (propósito) direcionada para a aprendizagem.

B10. *Pensamento crítico*: utilizar conhecimento prévio em novas situações, visando resolver problemas, tomar decisões e fazer avaliações quanto aos padrões de excelência.

Itens do questionário: (para os dados colhidos, ver TABELA 10)

- 33) Muitas vezes me vejo questionando coisas que eu ouço ou leio nesta disciplina, considerando se são realmente incontestáveis (indiscutíveis).
- 40) Quando um conceito, interpretação e/ou conclusão são apresentados em aula ou nos exercícios, reflito se existe neles um embasamento coerente.
- 43) Encaro o conteúdo da disciplina como um ponto de partida e procuro desenvolver minhas próprias ideias sobre ele.
- 58) Procuro construir uma relação entre minhas próprias ideias e o que estou aprendendo em Rítmica, jogando com as possibilidades.
- 62) Sempre que escuto uma afirmação ou conclusão nesta disciplina, penso sobre alternativas possíveis.

TABELA 10: ESCALA DE PENSAMENTO CRÍTICO

ITEM ▼	MSLQ		BMTerapia		LicMus 3ºano		LicMus 4ºano		BMPopular 3ºano		BMPopular 4ºano	
	média/desvio padrão		média	desvio	média	desvio	média	desvio	média	desvio	média	desvio
33	<b>3,83</b>	<b>1,77</b>	3,33	-0,5	4,30	0,47	3,50	-0,33	4,43	0,6	3,38	-0,45
40	<b>4,36</b>	<b>1,68</b>	4,33	-0,03	5,17	0,81	3,71	-0,65	4,43	0,07	3,69	-0,67
43	<b>3,81</b>	<b>1,85</b>	5,06	1,25	5,61	1,8	5,36	1,55	5,71	<b>1,9</b>	5,62	1,81
58	<b>4,66</b>	<b>1,74</b>	5,22	0,56	6,00	1,34	5,64	0,98	6,14	1,48	5,85	1,19
62	<b>4,15</b>	<b>1,49</b>	3,94	-0,21	5,22	1,07	4,57	0,42	4,71	0,56	3,62	-0,53
ESCALA	4,16	1,7	4,37	0,51	5,26	1,1	4,55	0,78	5,08	0,92	4,43	0,93

Os índices desta escala vêm reforçar a perspectiva da criatividade como forma de expressão, da informação recebida ser utilizada para transformação das próprias ideias. Bandura comenta que “geralmente a criatividade implica em sintetizar o conhecimento existente em novas maneiras de pensar e de fazer as coisas” (BANDURA, 1986 apud Bandura et al., 2008, p.9), reforçando a utilização do conhecimento prévio para tomar decisões como uma estratégia de aprendizagem. Destaque para a turma de 3º ano do BMPopular, cujo índice relacionado justamente a utilizar o conteúdo aprendido para desenvolver as próprias ideias, ultrapassou o desvio esperado, demonstrando o interesse voltado para a expressão pessoal.

B11. *Autorregulação metacognitiva*: refere-se às atividades de atenção e controle da cognição. Estas atividades são compostas por três processos: atividades de planejamento (estabelecer metas e analisar a tarefa, ativando o conhecimento prévio e facilitando, assim, a organização e compreensão do material), de monitoramento (manter a atenção na leitura e fazer questionamentos para ajudar a compreender o material, somando ao conhecimento prévio) e de regulação (promover um ajuste refinado e contínuo de compreensão das informações – do processo de aprendizagem - para ajudar a verificar e corrigir o comportamento durante a tarefa) da própria cognição.

Itens do questionário: (para os dados colhidos, ver TABELA 11)

- 28) Durante as aulas eu fico atento(a) às explicações, procuro não me dispersar.
- 31) Quando estou lendo um exercício, invento perguntas para ajudar a manter o foco na minha leitura (“como soa isto sem as ligaduras?”, “será que estou mantendo a proporção entre as figuras?”, “quando o ostinato volta e se encontrar com o início de um compasso?”, etc.).
- 35) Quando me sinto confuso(a) sobre um trecho de algum exercício, volto nele e procuro compreendê-lo.
- 38) Se os exercícios são difíceis de entender, mudo minha maneira de estudar.

- 46) Antes de estudar um exercício novo, geralmente verifico como ele está organizado.
- 47) Faço perguntas para mim mesmo(a), para ter certeza de que estou entendendo os exercícios de Rítmica.
- 48) Procuro mudar a maneira como estudo a fim de me adaptar às exigências da disciplina e ao estilo de ensino da professora.
- 49) Cada exercício de Rítmica me ajuda a compreender melhor um outro.
- 53) Ao estudar um exercício de Rítmica, procuro refletir sobre o que eu deveria aprender com ele, ao invés de ficar repetindo inúmeras vezes sem propósito.
- 67) Quando estudo Rítmica, procuro identificar minhas próprias dificuldades ao tentar realizar os exercícios.
- 69) Gosto de definir objetivos para direcionar minhas atividades em cada período de estudo (“vou resolver tal trecho”, “vou adicionar o ostinato”, “vou procurar manter a regência”, “vou inverter as mãos”, etc).
- 70) Se eu me confundo fazendo anotações durante a aula, procuro esclarecer minhas dúvidas logo em seguida.

TABELA 11: ESCALA DE AUTORREGULAÇÃO METACOGNITIVA

ITEM ▼	MSLQ		BMTerapia		LicMus 3ºano		LicMus 4ºano		BMPopular 3ºano		BMPopular 4ºano	
	média/desvio padrão		média	desvio	média	desvio	média	desvio	média	desvio	média	desvio
28	<b>4,92</b>	<b>1,68</b>	6,61	<b>1,69</b>	6,43	1,51	6,14	1,22	6,00	1,08	5,69	0,77
31	<b>2,98</b>	<b>1,75</b>	4,83	<b>1,85</b>	5,09	<b>2,11</b>	3,21	0,23	4,86	<b>1,88</b>	3,15	0,17
35	<b>5,79</b>	<b>1,19</b>	6,61	0,82	6,04	0,25	6,00	0,21	6,14	0,35	6,15	0,36
38	<b>4,07</b>	<b>1,61</b>	5,11	1,04	5,26	1,19	4,93	0,86	4,71	0,64	4,62	0,55
46	<b>4,51</b>	<b>1,8</b>	4,94	0,43	5,35	0,84	4,71	0,2	5,43	0,92	5,38	0,87
47	<b>4,12</b>	<b>1,78</b>	4,78	0,66	5,74	1,62	4,36	0,24	4,86	0,74	4,23	0,11
48	<b>4,61</b>	<b>1,68</b>	4,67	0,06	5,09	0,48	5,07	0,46	4,71	0,1	5,00	0,39
49	<b>4,81</b>	<b>1,66</b>	5,89	1,08	6,35	1,54	6,21	1,4	6,00	1,19	5,92	1,11
53	<b>4,5</b>	<b>1,6</b>	5,39	0,89	5,61	1,11	5,00	0,5	5,29	0,79	4,85	0,35
67	<b>5,12</b>	<b>1,31</b>	6,22	1,1	6,39	1,27	5,93	0,81	5,86	0,74	6,23	1,11
69	<b>4,53</b>	<b>1,67</b>	4,56	0,03	5,00	0,47	3,93	-0,6	4,57	0,04	4,15	-0,41
70	<b>4,55</b>	<b>1,73</b>	5,06	0,51	5,96	1,41	4,79	0,24	5,29	0,74	4,38	-0,17
ESCALA	4,54	1,62	5,39	0,85	5,69	1,15	5,02	0,58	5,31	0,77	4,98	0,53

Os índices apresentados refletem a atenção depositada no processo de estudo, tão requisitada nos exercícios desenvolvidos por Gramani. As médias altas demonstram que o planejamento para os momentos de estudo (verificar a estrutura do exercício, as próprias dificuldade para realizá-lo, o tempo disponível), a consciência quanto ao grau de entendimento, o controle sobre a maneira de estudar e a reflexão sobre todo este processo estão acontecendo de forma bastante satisfatória. Os índices destacados em amarelo mostram o quanto os alunos

desenvolveram a compreensão da importância de se manter o direcionamento da atenção enquanto os exercícios são realizados, porque eles são formados por vozes sobrepostas e isto exige concentração para que, no mínimo, não sejam descaracterizadas. Esta é uma característica de foco (cognitiva), e não de esforço (comportamental). O esforço, neste questionário, está relacionado com a perseverança, com a decisão de levar uma atividade até concluir o objetivo, e mudar de estratégia se assim for necessário.

- **Administração de recursos:**

B12. *Tempo e ambiente de estudo*: administrar e regular o tempo de estudo, através de um uso efetivo deste tempo com objetivos realistas, além do ambiente de estudo, disponibilizando um espaço físico idealmente organizado, quieto e livre de distrações.

Itens do questionário: (para os dados colhidos, ver TABELA 11)

- 30) Procuro estudar em um local onde eu possa me concentrar nos exercícios.
- 37) Faço um bom uso do meu tempo de estudo para esta disciplina.
- 44) Procuro manter uma frequência de estudos.
- 57) Tenho um local apropriado para estudar.
- 61) Certifico-me de estar em dia com a realização dos exercícios semanais e os trabalhos para esta disciplina.
- 64) Frequento esta disciplina regularmente.
- 68) Mantenho meus estudos de Rítmica, mesmo com as tarefas das outras disciplinas.
- 71) Antes de uma prova de Rítmica, dedico tempo para refazer os exercícios e revisar minhas anotações.

**TABELA 12: ESCALA DE TEMPO E AMBIENTE DE ESTUDO**

ITEM ▼	MSLQ		BMTerapia		LicMus 3ºano		LicMus 4ºano		BMPopular 3ºano		BMPopular 4ºano	
	média/desvio padrão		média	desvio	média	desvio	média	desvio	média	desvio	média	desvio
30	<b>5,51</b>	<b>1,53</b>	5,61	0,1	5,43	-0,08	5,14	-0,37	5,71	0,2	6,00	0,49
37	<b>4,46</b>	<b>1,65</b>	4,22	-0,24	4,22	-0,24	3,57	-0,89	3,29	-1,17	3,00	-1,46
44	<b>3,73</b>	<b>2,01</b>	4,83	1,1	4,43	0,7	3,43	-0,3	3,29	-0,44	3,23	-0,5
57	<b>4,58</b>	<b>2,03</b>	4,56	-0,02	4,52	-0,06	4,21	-0,37	6,57	1,99	5,08	0,5
61	<b>4,5</b>	<b>1,91</b>	5,56	1,06	5,43	0,93	4,57	0,07	4,29	-0,21	5,23	0,73
64	<b>6,49</b>	<b>0,98</b>	5,94	-0,55	6,04	-0,45	5,50	-0,99	5,29	<b>-1,2</b>	5,69	-0,8
68	<b>3,89</b>	<b>1,8</b>	4,94	1,05	4,52	0,63	3,79	-0,1	3,57	-0,32	3,77	-0,12
71	<b>5,8</b>	<b>1,48</b>	5,67	-0,13	5,13	-0,67	5,64	-0,16	5,29	-0,51	5,85	0,05
ESCALA	4,87	1,67	5,16	0,53	4,96	0,47	4,48	0,41	4,66	0,75	4,73	0,58

Conforme foi descrito na questão nº 61, a disciplina de Rítmica envolve tarefas regulares, como a realização de exercícios semanalmente, aliados a outros trabalhos musicais

(como reescrever trechos, criar melodias ou letras). Estas tarefas acabam direcionando os alunos para um mínimo de tempo de estudos a cada semana, mas isto não significa que seja um tempo bem distribuído durante a semana, conforme os índices da questão nº 37 indicam. O índice destacado em amarelo, do 3ºano de BMPopular, na questão nº 64, diz respeito ao número elevado de faltas dos alunos desta turma naquele ano.

B13. *Regulação de esforço*: controlar o esforço e a atenção frente a distrações e tarefas desinteressantes. Reflete o comprometimento do estudante com sua meta e também regula o uso de estratégias de aprendizagem.

Itens do questionário: (para os dados colhidos, ver TABELA 13)

- 32) Mesmo que eu fique com preguiça de estudar Rítmica, procuro persistir nos exercícios um certo tempo por semana.
- 41) Eu me esforço para ir bem nesta matéria, mesmo que eu não goste do que estamos fazendo.
- 52) Quando um exercício é muito difícil, procuro não desistir, estudando os trechos onde tenho mais dificuldade.
- 65) Mesmo quando algum exercício desta disciplina é chato e cansativo, eu tento continuar estudando até que eu consiga realizá-lo.

**TABELA 13: ESCALA DE REGULAÇÃO DE ESFORÇO**

ITEM ▼	MSLQ		BMTerapia		LicMus 3ºano		LicMus 4ºano		BMPopular 3ºano		BMPopular 4ºano	
	média/desvio padrão		média	desvio	média	desvio	média	desvio	média	desvio	média	desvio
32	<b>4,87</b>	<b>1,73</b>	4,83	-0,04	4,35	-0,52	3,07	<b>-1,8</b>	3,29	-1,58	3,38	-1,49
41	<b>5,26</b>	<b>1,45</b>	6,11	0,85	5,57	0,31	5,07	-0,19	4,57	-0,69	3,92	-1,34
52	<b>5,52</b>	<b>1,42</b>	6,06	0,54	5,96	0,44	5,64	0,12	5,43	-0,09	5,54	0,02
65	<b>5,36</b>	<b>1,47</b>	6,17	0,81	5,57	0,21	4,86	-0,5	5,57	0,21	5,31	-0,05
ESCALA	5,25	1,51	5,79	0,56	5,36	0,37	4,66	0,65	4,71	0,64	4,54	0,72

O esforço pode ser definido como a intensidade de energia distribuída para realizar uma tarefa, e que é ajustada conforme a percepção que se tem do próprio comportamento e da dificuldade da tarefa (PINTRICH, 2000a). Conforme foi visto na coluna da motivação da tabela de “Fases e Áreas da Aprendizagem Autorregulada” do modelo de Pintrich (cap.3, tabela 7), dependendo do propósito que a pessoa tem com a tarefa, o grau de dificuldade percebido faz com que ela aumente ou diminua o esforço investido; à medida que ela observa suas atividades através do esforço investido, ela prossegue se empenhando ou desiste da tarefa. Desistir é uma opção, pois “nunca devemos nos contentar com o esforço que não gera benefícios” (DWECK,

2016, p.227). Entre estas duas opções, a pessoa também pode diminuir o esforço na forma de procrastinação, adiando os períodos de estudo ou deixando para escrever um trabalho na última hora. Um estudo de Midgley (1996) mostrou que os estudantes preocupados com objetivos de aproximação-desempenho (ter as melhores notas, por exemplo) são mais propensos a apresentarem este tipo de estratégia.

O que pode ser percebido nos índices apresentados nesta escala é que, apesar da média geral ser positiva, os alunos mostram um pouco de resistência para lidar com as próprias dificuldades, preferindo adiar os momentos de estudo do que procurar a razão de seguir adiando. Acredito que o maior obstáculo apresentado aqui não é o conteúdo da disciplina (conforme índices da questão nº 52), mas a falta de aplicação de outras estratégias para abordar o adiamento das atividades de realização das tarefas, generalizado pelo termo “preguiça” na questão nº 32. Ou seja, os alunos demonstram nesta escala que o grau de persistência para com as tarefas, durante o período de estudo, é bom; difícil é não deixar o início do período de estudo para uma outra hora. Segundo os pressupostos de direcionamento de propósito (orientação de metas), muitas vezes é preciso encontrar uma motivação extrínseca para não adiar o cumprimento dos objetivos, e ela pode ser ativada na sala de aula e, posteriormente, assimilada e/ou adaptada pelo próprio estudante (PINTRICH, 2000a). Uma alternativa bastante utilizada em aula e bem assimilada pelos alunos é a estratégia apresentada na próxima escala, a colaboração entre colegas.

B14. *Aprendizagem com colegas*: colaborar com colegas proporciona efeitos positivos na aprendizagem, pois o diálogo pode ajudar uma pessoa a esclarecer elementos envolvidos na disciplina e a alcançar insights que ela poderia não ter conseguido por conta própria.

Itens do questionário: (para os dados colhidos, ver TABELA 14)

29) Ao estudar para esta disciplina, procuro explicar o que estou aprendendo e tentando fazer (mostrar) para um colega ou amigo.

42) Gosto de estudar os exercícios de Rítmica com um grupo de alunos da sala.

**TABELA 14: ESCALA DE COLABORAÇÃO**

ITEM ▼	MSLQ		BMTerapia		LicMus 3ºano		LicMus 4ºano		BMPopular 3ºano		BMPopular 4ºano	
	média/desvio padrão		média	desvio	média	desvio	média	desvio	média	desvio	média	desvio
29	<b>3,48</b>	<b>1,92</b>	4,78	1,3	5,04	1,56	4,36	0,88	4,14	0,66	3,15	-0,33
42	<b>2,24</b>	<b>1,64</b>	5,17	<b>2,93</b>	4,35	<b>2,11</b>	4,79	<b>2,55</b>	4,14	<b>1,9</b>	5,69	<b>3,45</b>
ESCALA	2,86	1,78	4,97	2,11	4,69	1,83	4,57	1,71	4,14	1,28	4,42	1,89

Este é um aspecto estimulado em sala de aula da seguinte maneira: primeiramente, para que as partes que constituem cada exercício desenvolvido por Gramani sejam bem trabalhadas e compreendidas, cada uma com sua característica, as vozes são tratadas uma de cada vez, e somente depois são distribuídas entre grupos para que sejam realizadas simultaneamente, possibilitando aos alunos a compreensão de como o exercício soa como um todo. As tarefas consistem, portanto, em cada aluno procurar realizar as vozes simultaneamente, utilizando o corpo (voz, palmas, pés) como fonte sonora. Neste processo, os alunos procuram manter os estudos em grupo para auxiliar na escuta e na observação dos movimentos, conforme destacado em amarelo nos índices de todas as turmas. Interessante de se observar a relação entre estas duas últimas escalas apresentadas (regulação de esforço e colaboração), cujos índices demonstram como uma atividade colaborativa pode compensar uma dificuldade individual. É um dado que vem ao encontro da afirmativa de Pintrich de que as percepções de um aluno sobre a conduta e o ambiente da sala de aula “podem influenciar sua inserção na sala de aula e sua aprendizagem de modo geral” (PINTRICH, 2000a, p.470). É uma das formas de se regular, pelo contexto, a própria cognição, motivação e comportamento.

B15. *Procura por ajuda*: buscar apoio de colegas e/ou professores para facilitar a compreensão.

Itens do questionário: (para os dados colhidos, ver TABELA 11)

50) Faço perguntas à professora quando quero esclarecer conceitos que não entendi bem.

59) Quando não consigo entender os exercícios de Rítmica, peço ajuda a outro(a) aluno(a) da turma.

66) Procuro identificar estudantes nesta turma para quem eu possa pedir ajuda, caso seja necessário.

**TABELA 15: ESCALA DE PROCURA POR AJUDA**

ITEM ▼	MSLQ		BMTerapia		LicMus 3ºano		LicMus 4ºano		BMPopular 3ºano		BMPopular 4ºano	
	média/desvio padrão		média	desvio	média	desvio	média	desvio	média	desvio	média	desvio
50	<b>4,21</b>	<b>1,89</b>	5,44	1,23	5,61	1,4	5,50	1,29	6,29	<b>2,08</b>	6,00	1,79
59	<b>3,73</b>	<b>1,99</b>	5,67	1,94	5,00	1,27	6,57	<b>2,84</b>	4,71	0,98	5,23	1,5
66	<b>4,15</b>	<b>2</b>	4,94	0,79	4,78	0,63	5,21	1,06	4,57	0,42	5,69	1,54
ESCALA	4,03	1,96	5,35	1,32	5,13	1,1	5,76	1,73	5,19	1,16	5,64	1,61

A procura por ajuda é uma estratégia de comportamento que envolve o indivíduo e o contexto, e é importante distinguir “quando, por quê e a quem pedir ajuda” (PINTRICH, 2000a, p.468). Quando a meta do aluno é de aprendizagem, ele não vê a procura por ajuda como um reflexo de sua falta de habilidade ou incapacidade; por outro lado, quando sua meta é de



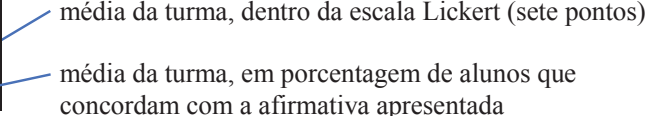
desempenho, na qual ele quer justamente parecer melhor que os outros e sempre certo, isto dificulta muito a procura por ajuda. Tendo isto em mente, procurei deixar explícita, na adaptação do questionário, a característica adaptativa desta estratégia, ou seja, quando ela é utilizada para obter explicações e não soluções, pois este é o tipo de comportamento promovido e estimulado em sala de aula<sup>23</sup>. Os índices destacados em amarelo, representam o ambiente de confiança gerado entre os integrantes de cada turma, assim como entre os alunos e a professora (o que me deixa obviamente satisfeita). Mais uma vez, o contexto se mostra um forte elemento no processo autorregulatório, demonstrando a forte relação entre os elementos até aqui apresentados, ou seja, o quanto todas estas escalas são variáveis no processo de desenvolvimento de cada pessoa.

### 5.3 LEITURA DOS DADOS III: MICROANÁLISE

O Questionário II foi organizado com nove questões desenvolvidas sobre uma escala Likert de sete pontos, sendo que o extremo “1” corresponde à opção “discordo completamente” e o extremo “7” corresponde à opção “concordo plenamente”. Esta opção de escala foi utilizada de forma semelhante ao primeiro questionário, aplicado anteriormente. Portanto, para analisar os dados obtidos, a média de cada turma é apresentada dentro da escala de sete pontos; como uma alternativa de visualização dos dados, cada média foi transformada em porcentagem, representando a proporção de alunos de cada turma que se mostrava de acordo com a afirmativa exposta (FIGURA 6).

**FIGURA 6: DEFINIÇÃO DAS LINHAS APRESENTADAS**

ITEM <sup>+</sup>	BMTerapia
4	6,33
em %	90,47



Na questão nº 3 de múltipla escolha, foi feita uma média, em porcentagem, das questões selecionadas: a, b, c, d, e, a+b, a+c, a+d; não foram incluídas outras combinações entre as questões pelo simples fato dos alunos não as terem selecionado. Estes dados são apresentados

<sup>23</sup> “Pesquisas sobre sala de aula também mostram que os contextos que promovem metas de aprendizagem no ambiente e na estrutura da sala de aula levam a uma busca de ajuda mais adaptativa” (Newman, 1998; Ryan, Gheen, & Midgley, 1998 apud PINTRICH, 2000, p.484).

em um gráfico único, agrupando colunas que representam os índices de cada turma (FIGURA 7).

O Questionário II conteve ainda uma décima questão, de resposta aberta. Nesta questão (nº 10), as respostas foram agrupadas por palavras-chave, relacionadas à fase de reflexão das quatro áreas envolvidas: na área da *cognição*, expressões ligadas a julgamentos e avaliações sobre o próprio desempenho, além de atribuições referentes a estratégias utilizadas; na área da *motivação*, expressões referentes a reações afetivas, além de atribuições referentes a sensações; na área do *comportamento*, expressões de julgamentos sobre o próprio comportamento com relação às escolhas feitas; na área do *contexto*, avaliações sobre a disciplina e a dinâmica das aulas. Os dados serão apresentados em gráficos, sendo um para cada turma avaliada, representando a proporção de comentários realizados e identificados em cada uma das quatro áreas (FIGURAS 8, 9, 10, 11, 12).


Uma vez expostos os elementos envolvidos no questionário, as tabelas e gráficos serão analisados, procurando verificar o ciclo de aprendizagem autorregulada nos alunos implicados. Segue, assim, a apresentação dos resultados obtidos em cada questão.

### 5.3.1 Questão 1: “Organizei meus períodos de estudo ao me preparar para esta avaliação.”

Esta frase foi formulada com o intuito de investigar o quanto foram planejados os aspectos de seleção e utilização de estratégias, de utilização do tempo disponível, de distribuição do esforço, e de respeito às normas para completar as devidas tarefas (por exemplo, estar ciente do conteúdo envolvido na avaliação oral e escrita, assim como apresentar os arranjos impressos e no prazo definido). Para os dados colhidos, ver TABELA 16.

**TABELA 16: QUESTÃO 1 / PLANEJAMENTO**  
**“Organizei meus períodos de estudo ao me preparar para esta avaliação.”**

ITEM <sup>†</sup>	BMTerapia	LicMus 3ºano	LicMus 4ºano	BMPopular 3ºano	BMPopular 4ºano
1	4,56	3,59	5,09	4,43	4,8
em %	65,08	51,29	72,72	63,26	68,57

PLANEJAMENTO → da Cognição (ativação do conhecimento metacognitivo: estratégias)  

→ do Comportamento (planejamento de tempo e esforço)  
→ do Contexto (percepções da tarefa)

As turmas de 4º ano, tanto da LicMus quanto do BMPopular, apresentaram índices de organização mais elevados. Tendo em vista a quantidade de trabalhos a serem apresentados ao

final de seus respectivos cursos (o que também está relacionado ao contexto), é gratificante verificar que se sentiram administrando bem seus períodos de estudo, tanto em questão de tempo envolvido, quanto em organização e desenvolvimento de ideias musicais na tarefa solicitada (esforço investido).

Por sua vez, as turmas de 3º ano apresentaram traços de um comportamento mais defensivo, com parte da turma ainda acreditando mais em habilidades inatas do que em empenho e planejamento. A turma de BMTerapia mostrou particular interesse em desenvolver as estratégias de aprendizagem apresentadas ao longo do semestre, incluindo os aspectos de planejamento de tempo e esforço. Fato observado por mim a partir de comentários feitos durante as aulas, demonstrado no Questionário I e que foi reforçado pelo índice apresentado acima.

### 5.3.2 Questões 2 e 3: “Sinto-me confiante para realizar esta avaliação.”

“Estou bastante interessado(a) nesta última avaliação.”

Estas duas questões foram elaboradas para avaliar o planejamento da motivação, relacionado ao senso de confiança na própria capacidade e o interesse pessoal para realizar a avaliação, assim como a relevância que esta avaliação tem para o(a) aluno(a). Segundo Bandura (1987), os julgamentos de autoeficácia têm consequências para o afeto, esforço, persistência, desempenho e aprendizagem. Para os dados colhidos, ver TABELA 17 e TABELA 18.

Por fim, foi incluída uma questão de múltipla escolha para observar as diferentes tendências quanto às escolhas de orientação de meta (propósito). Os dados colhidos formam o gráfico da FIGURA 7.

**TABELA 17: QUESTÃO 2 / PLANEJAMENTO**  
“Sinto-me confiante para realizar esta avaliação.”

ITEM <sup>†</sup>	BMTerapia	LicMus 3ºano	LicMus 4ºano	BMPopular 3ºano	BMPopular 4ºano
2	4,06	4,09	5,00	4,14	5,2
em %	57,93	58,44	71,42	59,18	74,28

PLANEJAMENTO  da Motivação (julgamentos de eficácia)

Na questão nº 2, os índices elevados demonstram a confiança dos alunos na própria capacidade para elaborar e apresentar os arranjos solicitados (para as turmas de 4º ano), assim como para enfrentar mais uma prova de percepção e de realização de exercícios rítmicos (para as outras turmas). O processo atencioso exigido na realização dos desafios rítmicos propostos

pode ser um dos fatores que fortalece a percepção dos alunos sobre a própria competência, pois, segundo os índices apresentados, a confiança se mostrou em uma crescente ao longo da prática dos exercícios (a turma de BMTerapia teve aulas de Rítmica por um semestre, as turmas de 3º ano tiveram aulas por um ano, enquanto as turmas de 4º tiveram dois anos consecutivos de aulas).

**TABELA 18: QUESTÃO 3 / PLANEJAMENTO**  
**“Estou bastante interessado(a) nesta última avaliação.”**

ITEM <sup>†</sup>	BMTerapia	LicMus 3ºano	LicMus 4ºano	BMPopular 3ºano	BMPopular 4ºano
3	5,72	5,91	5,36	5,57	6
em %	81,74	84,41	76,62	79,59	85,71

PLANEJAMENTO  da Motivação

(ativação de interesse e de valor da tarefa, definição de propósito)

A terceira afirmativa procurou analisar o quanto os alunos desenvolveram interesse pessoal (e até o senso de divertimento) ao realizar os exercícios de rítmica, amenizando possíveis quadros de ansiedade com relação à realização da tarefa solicitada; também procurou verificar o senso de utilidade e importância dado aos elementos que foram trabalhados. Pelos índices apresentados, os alunos demonstraram que ansiavam por um *feedback* desta avaliação, para verificar o retorno (uma boa nota, comentários favoráveis) do que foi investido em atenção, dedicação, tempo e esforço.

### 5.3.3 Questão 3 (segunda parte):

“Por quê? (escolher uma ou mais justificativas)

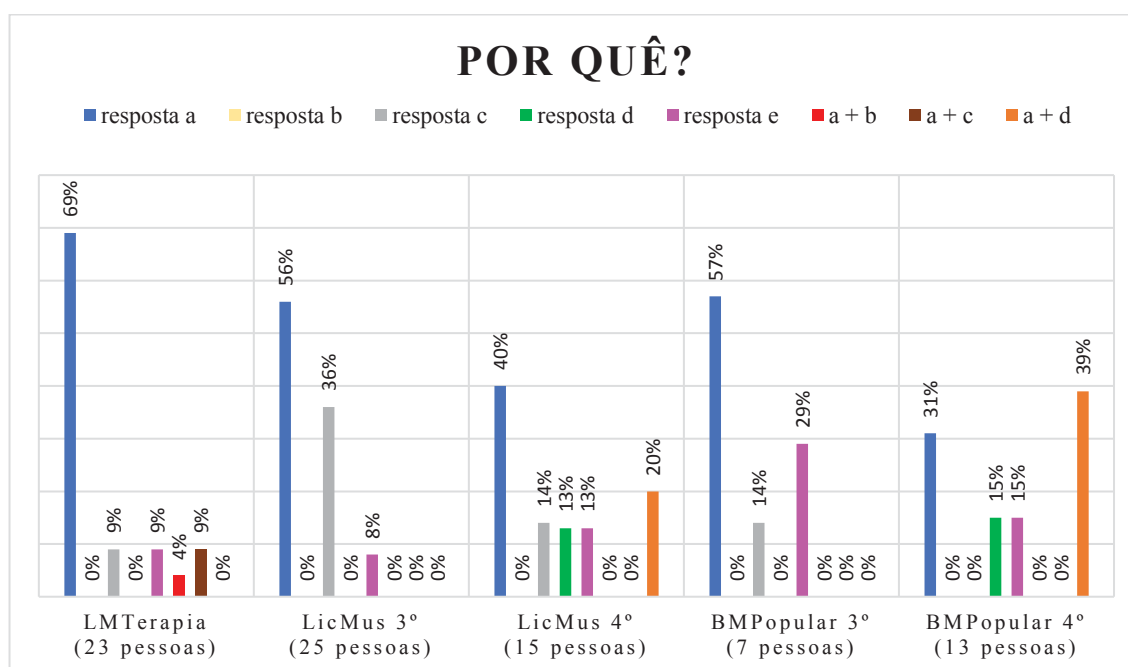
- a) Quero ter uma boa nota, refletindo o quanto aprendi.
- b) Quero ter uma nota alta e provar para todo mundo o quanto sou bom.
- c) Tenho um certo receio, poderia ter me empenhado mais.
- d) Quero mostrar meu arranjo; sei utilizar (criando e escrevendo) os elementos rítmicos trabalhados na disciplina.
- e) Não me importo, só preciso de uma nota que garanta minha média.”

A segunda parte da questão 3 procurou trazer perfis que refletissem orientações de meta específicas (conforme foi tratado no capítulo 3). Por exemplo, a alternativa **a** está relacionada à meta de aproximação-domínio; alternativa **b**, meta de aproximação-desempenho; alternativa **c**, meta de evitação-domínio; alternativa **d**, meta múltipla, ou seja, aproximação-domínio e

aproximação-desempenho; alternativa **e**, meta de evitação-desempenho. As combinações de **a** + **b** e **a** + **d** também demonstram metas múltiplas, sendo que a segunda combinação demonstra um interesse um pouco maior pela meta de domínio. Já a combinação de **a** + **c** reflete uma pessoa cujo comportamento não é equivalente à motivação que apresenta (tem interesse, mas não tem atitude).

De acordo com as pesquisas de Dweck e Leggett (1988), estudantes com orientação de meta de domínio se mostram capazes de manter, frente a tarefas difíceis, crenças de eficácia positivas e adaptativas, além de percepções de competência. Para os dados colhidos, ver FIGURA 7.

FIGURA 7: PORCENTAGEM DAS RESPOSTAS ESCOLHIDAS ENTRE AS TURMAS



A maioria absoluta apresenta meta de domínio, representada pela letra **a** (em azul), e que caracteriza um propósito de aprendizagem, de compreensão adquirida. Ou seja, o principal interesse é a aquisição de conhecimento, as notas são consequência.

A turma de BMPopular/4ºano apresenta metas múltiplas, representada pela combinação de **a** + **d** (em laranja), e que caracteriza um propósito de aprendizagem simultâneo ao propósito de desempenho, ou seja, são alunos(as) que querem aprender, mas ter boas notas também é importante. Segundo os dados, o principal interesse desta turma está em mostrar o conhecimento adquirido.

Um dado bem interessante é que ninguém marcou a opção **b**, com exceção de uma pessoa da turma de BMTerapia que marcou **a** + **b** (em vermelho). A turma de BMTerapia

também é a única onde aparece a combinação **a + c** (em marrom), que é uma combinação que sugere um certo conflito, pois ao mesmo tempo que a pessoa aprendeu bastante, ela sabe que poderia ter se dedicado mais. Pode refletir tanto um comportamento perfeccionista quanto o de procrastinação, pois a letra **c** (em amarelo) reflete o comportamento de estudar e procurar entender o conteúdo somente às vésperas de uma avaliação.

Como era de se esperar, a letra **d** (em verde) e a combinação de **a + d** (em laranja) só apareceram nas turmas de 4ºano de LicMus e BMPopular, pois somente elas deveriam apresentar um arranjo para a avaliação. Pelos índices do gráfico, os estudantes não só deveriam como queriam apresentar-se.


Por fim, a letra **e** (em roxo) representa os alunos que não se interessam pelo conteúdo, mas querem ser aprovados na disciplina. Poderia dizer que são os alunos que decididamente frequentam uma disciplina obrigatória.

#### 5.3.4 Questão 4: “Durante esta avaliação, estive consciente das minhas dificuldades.”

Esta questão procurou verificar o quanto os estudantes estavam atentos ao desenvolvimento de uma compreensão efetiva do conteúdo trabalhado, através de julgamentos realistas para adaptar-se às necessidades da tarefa. Em outras palavras, a intenção era verificar se o(a) aluno(a) sabia que tinha dificuldades, quais eram elas e como lidar com elas, para manter o interesse e a confiança necessárias para passar pela avaliação. Para os dados colhidos, ver TABELA 19.

**TABELA 19: QUESTÃO 4 / MONITORAMENTO**  
**“Durante esta avaliação, estive consciente das minhas dificuldades.”**

ITEM ↓	BMTerapia	LicMus 3ºano	LicMus 4ºano	BMPopular 3ºano	BMPopular 4ºano
4	6,33	5,77	6,36	6,00	6,6
em %	90,47	82,46	90,90	85,71	94,28

MONITORAMENTO  da Cognição (atenção metacognitiva)  
 da Motivação

É justamente a tomada de consciência das dificuldades abrangidas em cada um dos exercícios de Rítmica, trabalhados em sala de aula, que possibilita um avanço no processo de compreensão dos elementos rítmicos envolvidos até sua execução completa. Como cada exercício apresenta uma nova dificuldade a ser vencida, as únicas alternativas são enfrentar a dificuldade (utilizando-se das estratégias apresentadas, somadas à necessidade ou desejo de

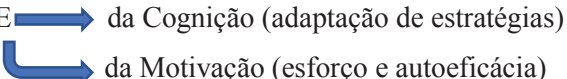
resolvê-las e de empenho pessoal) ou desistir dela. O fundamental é não ignorá-la. Como pode ser observado pelos índices apresentados, o processo desafiante auxiliou a grande maioria dos alunos a encarar as próprias dificuldades, enfrentando a situação de avaliação sem descuidar-se dos próprios limites. Este senso de realidade somado ao interesse e à confiança demonstrados nas questões anteriores, trazem boas perspectivas de desempenho, e reforçam um dos aspectos levantado pelas pesquisas Dweck e Leggett (1988), relacionado à capacidade dos estudantes com orientação de meta de domínio de manter percepções de competência.

#### 5.3.5 Questão 5: “Eu soube encontrar caminhos para resolver as minhas dificuldades.”

A questão atual complementa a anterior. Uma vez constatada a dificuldade, só mesmo fazendo uma escolha consciente sobre as formas de abordá-la (estratégias) e persistindo na tentativa de solucioná-la é que se chega ao final de um processo. O importante aqui é a pessoa manter a confiança de que ela tem as ferramentas necessárias para resolver os problemas que surgem durante o processo, adequando-as às exigências da tarefa e às próprias expectativas de resultado. Para os dados colhidos, ver TABELA 20.

**TABELA 20: QUESTÃO 5 / CONTROLE**  
**“Eu soube encontrar caminhos para resolver as minhas dificuldades.”**

ITEM <sup>†</sup>	BMTerapia	LicMus 3ºano	LicMus 4ºano	BMPopular 3ºano	BMPopular 4ºano
5	5,49	5,14	5,27	4,86	6
em %	78,43	73,37	75,32	69,38	85,71

CONTROLE 

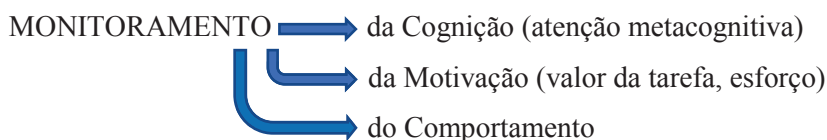
McPherson et al. (2017) ressaltam que há uma relação direta entre a utilização de estratégias cognitivas e comportamentais com um propósito consciente e motivado. Ou seja, uma vez que a meta da maioria absoluta dos alunos envolvidos nesta pesquisa é de domínio (em aprender, compreender), os índices desta questão refletem que os alunos, de maneira geral, se sentem motivados pelo processo de aprendizagem em si.

#### 5.3.6 Questão 6: “Ao estudar para esta avaliação, procurei me manter focado(a).”

Esta questão foi formulada para verificar o quanto as duas últimas questões, acima descritas e analisadas, são realmente consequência de uma prática continuada e responsável de atenção ao desenvolvimento da compreensão do conteúdo envolvido, de importância dada às tarefas solicitadas e de ajuste de esforço para adequar-se a elas. Para os dados colhidos, ver TABELA 21.

**TABELA 21: QUESTÃO 6 / MONITORAMENTO**  
**“Ao estudar para esta avaliação, procurei me manter focado(a).”**

ITEM <sup>↓</sup>	BMTerapia	LicMus 3ºano	LicMus 4ºano	BMPopular 3ºano	BMPopular 4ºano
6	4,97	4,45	5,18	4,86	5,6
em %	71,00	63,63	74,02	69,38	80



Pelos dados, compreende-se que o monitoramento realizado na preparação que antecede uma atividade específica é determinante na resolução de problemas e dificuldades, porque as turmas que apresentam maior foco durante a preparação (representado aqui por índices mais elevados), também se mostram mais conscientes e motivadas no momento de uma atividade específica (também representado por índices mais elevados nas duas questões anteriores).

5.3.7 Questão 7: “Para estudar, pedi ajuda..... a um(a) colega. ☐  
 ..... à professora.” ☐

Esta questão procurou verificar o quanto os alunos sentiram necessidade de pedir ajuda e a quem eles recorreram. Segundo Wolters et al. (2003), a procura por ajuda, até um passado recente, foi vista como um ato de dependência; mas esta perspectiva mudou com o reconhecimento de que ela também pode ser adaptativa e estrategicamente benéfica, dependendo do direcionamento da meta. Além disso, Pintrich aponta que pesquisas sobre sala de aula<sup>24</sup> mostram que “contextos que promovem uma orientação de meta de domínio no ambiente e estrutura de sala de aula, conduzem a uma busca por ajuda mais adaptativa” (PINTRICH, 2000a, p. 484). Para os dados colhidos, ver TABELA 22.

<sup>24</sup> Newman, 1998; Ryan, Gheen & Midgley, 1998.



**TABELA 22: QUESTÃO 7 / CONTROLE**  
**“Para estudar pedi ajuda a um(a) colega ou à professora”**

ITEM <sup>†</sup>	BMTerapia	LicMus 3ºano	LicMus 4ºano	BMPopular 3ºano	BMPopular 4ºano
7	3,11	2,86	4,45	2,00	2,9
em %	44,44	40,90	63,63	28,57	41,42

CONTROLE  do Comportamento (procura por ajuda)

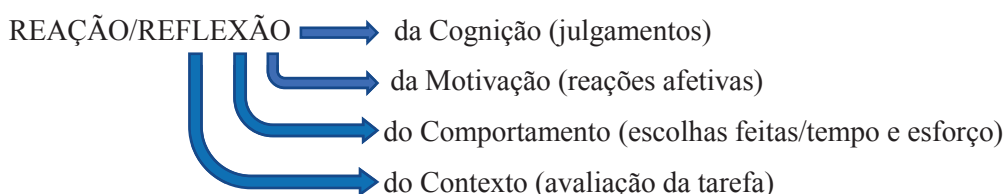
A busca por ajudas foi percebida pelos estudantes como um reforço para o processo de aprendizagem. As turmas de LMTerapia e as de 3ºano (LicMus e BMPopular) pediram ajuda para colegas, procurando tirar dúvidas sobre o conteúdo. As turmas de 4º ano (LicMus e BMPopular), por sua vez, pediram mais auxílio à professora, procurando tirar dúvidas sobre a estrutura e notação dos arranjos. A turma do 4ºano LicMus, inclusive, renegociou a tarefa: o arranjo que deveria ser feito individualmente foi renegociado para ser feito também em duplas, mas, neste caso, cada dupla ficou responsável por apresentar dois arranjos. Foi uma alternativa que procurou ajustar as determinações da tarefa à maneira de estudar da maioria da turma, uma turma bem colaborativa. No momento de aplicação deste questionário, inclusive, fiz questão de mencionar que estudar junto é diferente de pedir ajuda, apesar de ambas as situações fortalecerem o desenvolvimento da aprendizagem. De modo geral, foram demonstrados comportamentos de adaptação às exigências das respectivas tarefas, e não de dependência. Wolters et al.(2003) explica que o comportamento dependente visa minimizar o esforço, enquanto o comportamento adaptativo (também denominado autônomo) busca melhorar a compreensão e a competência.

#### 5.3.8 Questão 8: ‘Meu processo de estudo foi bem produtivo.’

Esta afirmativa procurou envolver aspectos de reflexão sobre o próprio desenvolvimento, direcionado pela(s) meta(s) selecionada em direção à avaliação: se foram adquiridas mais alternativas para tentar resolver problemas, se as sensações relacionadas foram positivas ou negativas, se as escolhas feitas contribuíram ou atrapalharam, se a preparação para a avaliação acrescentou conhecimento. De maneira muito sintética, a afirmativa abrange todos os elementos envolvidos nas questões anteriores, buscando verificar o quanto os alunos se mostravam conscientes desta conexão de fatores. Para os dados colhidos, ver TABELA 23.

**TABELA 23: QUESTÃO 8 / REFLEXÃO**  
**“Meu processo de estudo foi bem produtivo.”**

ITEM <sup>†</sup>	BMTerapia	LicMus 3ºano	LicMus 4ºano	BMPopular 3ºano	BMPopular 4ºano
8	5,56	5,36	6,09	5,71	6,3
em %	79,36	76,62	87,01	81,63	90



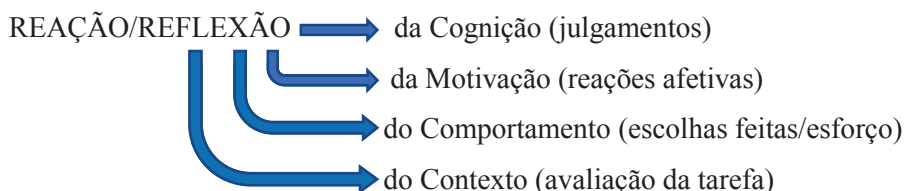
Conforme foi visto na primeira questão deste questionário, os alunos das turmas de 4ºano (LicMus e BMPopular) mostraram-se mais organizados na preparação da tarefa, e este planejamento refletiu-se na própria avaliação de produtividade. De acordo com o psicólogo Robert Sternberg, mais conhecido por suas pesquisas sobre inteligência, “a principal maneira de adquirir conhecimento especializado não é alguma capacidade prévia e fixa, e sim a dedicação com objetivo” (STERNBERG apud DWECK, 2016, p. 13 e 14). Além disso, o fato de manter-se atento tanto à escolha de estratégias para resolver os problemas surgidos na avaliação, quanto ao nível de esforço e tempo investidos na preparação, promove um julgamento mais realista do desempenho obtido. A meu ver, a variação de índices apresentada entre as turmas reflete diferentes níveis de satisfação obtidos, por haver um entendimento relacionado à responsabilidade de escolhas envolvida no processo de aprendizagem.

#### 5.3.9 Questão 9: “O resultado da avaliação foi dentro do esperado.”

Para finalizar a sequência de perguntas de resposta fechada, adicionei uma questão que abrange aspectos de expectativa sobre a conclusão do processo definido, relacionada à orientação de metas (meta de desempenho e/ou meta de domínio). Ou seja, se a nota recebida reflete o quanto foi aprendido, se ela provoca orgulho, vergonha ou raiva, se ela é consequência do esforço investido, se ela é provocada pela complexidade da tarefa. Para os dados colhidos, ver TABELA 24.

**TABELA 24: QUESTÃO 9 / REFLEXÃO**  
**“O resultado da avaliação foi dentro do esperado.”**

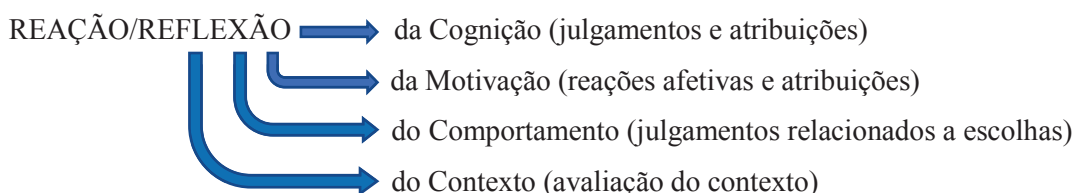
ITEM <sup>+</sup>	BMTerapia	LicMus 3ºano	LicMus 4ºano	BMPopular 3ºano	BMPopular 4ºano
9	5,50	5,86	5,82	6,71	6,4
em %	78,57	83,76	83,11	95,91	91,42



Acredito que o senso de realidade provocado pela objetividade do processo envolvido auxiliou os alunos a desenvolver expectativas mais sensatas e lúcidas quanto ao próprio desempenho, conforme comentado na questão anterior. Uma vez que o processo é percebido como uma soma de fatores de igual importância, a diferença se faz na maneira de lidar com estes fatores, mantendo o ciclo de planejamento, monitoramento, controle e reflexão em constante movimento. É um processo de aprendizagem que fortalece a autonomia, desenvolvendo potenciais e habilidades e respeitando toda a gama de características e valores de cada pessoa como o eixo deste processo.

#### 5.3.10 Questão 10: “Faça comentários sobre seu processo de aprendizagem nesta disciplina.”

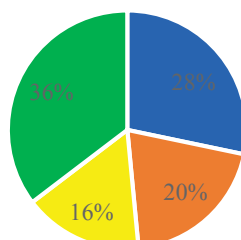
Esta última questão pretendeu levantar elementos de avaliação e julgamento dos estudantes com relação ao próprio desempenho, às escolhas feitas, ao contexto de aprendizagem, as reações afetivas, além de considerações sobre as sensações, atitudes e resultados relacionados ao processo de aprendizagem como um todo, na disciplina de Rítmica. Optou-se por uma questão de resposta aberta justamente por ela não induzir as respostas com opções pré-estabelecidas, explorando a perspectiva dos(as) alunos(as).



**FIGURA 8: COMENTÁRIOS IDENTIFICADOS NAS ÁREAS DE REGULAÇÃO  
LMTerapia**

REFLEXÃO: Processo de Aprendizagem

■ Cognição ■ Motivação ■ Comportamento ■ Contexto



Comentários relacionados a:

### Cognição

- aquisição de conhecimento:
  - “resolvi problemas
  - “tirei dúvidas
  - “aprendi muito”
  - “percebo meus erros e tenho as ferramentas necessárias para corrigi-los”
- evolução:
  - “ao me organizar para os estudos, consegui realizar os exercícios
  - “saí de um patamar onde eu não sabia nada para outro onde realmente aprendi”
  - “ganhei fluência na leitura”

### Motivação

- satisfação:
  - “gostei de aprender pela sensação
- gratidão:
  - “obrigada por acreditar na minha evolução
- ansiedade: “fiquei nervoso na avaliação”
- confiança:
  - “sei ajustar minhas dificuldades, a partir dos meus erros”
  - “mais do que dificuldades, encontrei desafios”

### Comportamento

- processo produtivo:
  - “nossa sala fez muita coisa em pouco tempo
  - “achei as aulas muito produtivas”
- empenho:
  - “não mereço uma nota boa, não me organizei para estudar”
  - “me empenhei dentro e fora da sala de aula”
  - “estava terminando mestrado em outra área, me desgastei”

### Contexto

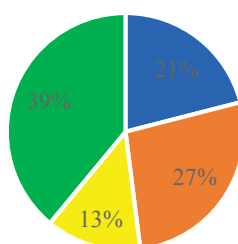
- Utilidade / relevância do conteúdo trabalhado:
  - “utilizei em outras matérias”
  - “melhora a sensação”
  - “melhora a percepção”

- características da professora: motivadora, observadora, paciente, atenciosa, dinâmica
- metodologia empregada:
  - “abordagem clara e eficiente”
  - “as aulas são práticas e teóricas de um jeito equilibrado e complementar”
  - “utilização do corpo para entender o ritmo”
  - “as cartinhas me ajudaram muito”

**FIGURA 9: COMENTÁRIOS IDENTIFICADOS NAS ÁREAS DE REGULAÇÃO**  
**LicMus 3ºano**

REFLEXÃO: Processo de Aprendizagem

■ Cognição ■ Motivação ■ Comportamento ■ Contexto



Comentários relacionados a:

### Cognição

- aquisição de conhecimento:
  - “venho crescendo em qualidade”,
  - “avancei musicalmente”
  - “me fez entender a rítmica de um ponto de vista que não imaginava que existia”
- aquisição de habilidade:
  - “melhorei minha leitura”
  - “a independência de movimentos que os exercícios oferecem melhorou os estudos no meu instrumento”

### Motivação

- gratidão:
  - “agradeço pelo conteúdo transmitido” “fico grata por suas aulas”
- confiança:
  - “tenho ferramentas para resolver problemas”
  - “me sinto independente para estudar”
  - “achei que não era boa o suficiente, agora percebi que é possível”
- superação:
  - “ultrapassei minhas dificuldades”
  - “havia uma cobrança de saber ler e não errar, agora entendo o que está acontecendo”
- desejo de continuidade:
  - “não vou parar por aqui”,
  - “quero aplicar as polirritmias nos meus arranjos e composições”

### Comportamento

- processo produtivo:
  - “melhorei muito, tanto na leitura quanto na sensação”,

- persistência:  
“mesmo com dificuldades, não desisti”

### Contexto

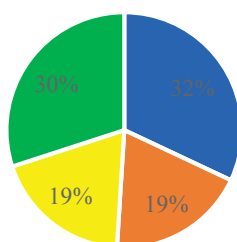
- utilidade do conteúdo trabalhado:  
“me ajudou em outras disciplinas”  
“o conteúdo trabalhado foi uma descoberta para mim”  
“vou adotar este material nas aulas que ministrarei”
- características da professora: motivadora, paciente, respeitosa, positiva, dinâmica

- empenho:  
“com o tempo e estudo eu consigo progredir”,  
“não consegui me dedicar como deveria”
- metodologia empregada:  
“as práticas fizeram com que as aulas não se tornassem cansativas”  
“as cartinhas me ajudaram muito”  
“me ajudou a explorar o corpo como instrumento musical”  
“tudo ficou muito bem costurado”  
“fui incentivado a desconstruir e reconstruir minha lateralidade”  
“as aulas em grupo facilitavam o processo”

**FIGURA 10: COMENTÁRIOS IDENTIFICADOS NAS ÁREAS DE REGULAÇÃO  
LicMus 4ºano**

REFLEXÃO: Processo de Aprendizagem

■ Cognição ■ Motivação ■ Comportamento ■ Contexto



Comentários relacionados a:

### Cognição

- aquisição de conhecimento:  
“vi que aprendi muito”
- organização:  
“faltou organização pessoal”

### Motivação

- gratidão:

- aquisição de habilidade:  
“melhorei na hora de tocar meu instrumento”

“é muito gratificante compreender uma partitura”

- superação:  
“me sentia limitada, hoje me sinto  
confiante”

“foram muitos desafios”

### Comportamento

- processo produtivo:  
“ando me arriscando na rítmica das minhas  
composições”,  
“foi muito proveitoso”

- empenho:  
“poderia ter aproveitado melhor as aulas, se  
eu estivesse mais disposto”

### Contexto

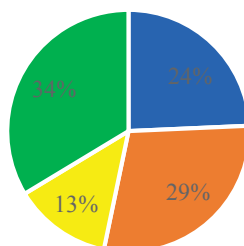
- utilidade do conteúdo trabalhado:  
“o conteúdo ajuda na desenvoltura do músico”  
“abre possibilidades de experimentação e  
desconstrução da música”  
“é uma disciplina que exige dedicação”

- características da professora:  
motivadora, paciente, comunicativa,  
dinâmica
- metodologia empregada:  
“aulas de teoria muito práticas”,  
“o uso do corpo foi fundamental”  
“foram aulas divertidas e construtivas”

**FIGURA 11: COMENTÁRIOS IDENTIFICADOS NAS ÁREAS DE REGULAÇÃO  
BMPopular 3ºano**

REFLEXÃO: Processo de Aprendizagem

■ Cognição ■ Motivação ■ Comportamento ■ Contexto



Comentários relacionados a:

### Cognição

- aquisição de conhecimento:  
“tirei várias dúvidas”  
“me sinto mais atento quando escuto”
- organização:  
“não me organizei como gostaria”

- aquisição de habilidade:  
“fiquei mais consciente dos meus  
movimentos”  
“minha leitura avançou”

### Motivação

- gratidão:  
“melhorei muito, obrigado”
- desafio:  
“usar a voz foi um grande desafio”
- gosto:  
“o legal foi começar a sentir as mudanças que ocorrem no decorrer dos compassos”

### Comportamento

- processo produtivo:  
“foi bem produtivo”
- aprendizagem com colegas:  
“aprendo mais nos exercícios em grupo”
- empenho:  
“poderia ter estudado mais”  
“saí da zona de conforto”

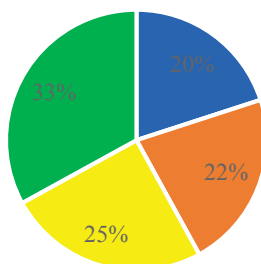
### Contexto

- utilidade do conteúdo trabalhado:  
“ajuda a buscar saídas para problemas”  
“a maior qualidade do material é o desenvolvimento da consciência”
- horário das aulas:  
“precisei faltar pra trabalhar”  
“foram muitos feriados prolongados”
- metodologia empregada:  
“os exercícios estimulam a criatividade”,  
“exercitou esse lado de controle de partes do corpo”  
“o que ajuda é a forma como é trabalhado o conteúdo”

**FIGURA 12: COMENTÁRIOS IDENTIFICADOS NAS ÁREAS DE REGULAÇÃO  
BMPopular 4ºano**

REFLEXÃO: Processo de Aprendizagem

■ Cognição ■ Motivação ■ Comportamento ■ Contexto



Comentários relacionados a:

### Cognição

- aquisição de conhecimento:  
“aprendi muito”
- aquisição de habilidade:  
“me sinto mais atento quando escuto”



- organização:  
“não me organizei como gostaria”

“fiquei mais consciente dos meus movimentos”,  
“minha leitura melhorou muito”

### Motivação

- gratidão: “obrigada por todo cuidado”
- confiança:  
“me trouxe mais segurança para compor e transcrever”  
“me deu segurança para experimentar ritmos menos convencionais”

- desafio:  
“usar o corpo como instrumento polifônico foi desafiador”  
“os desafios propostos me tiraram da zona de conforto, mas acabaram me dando mais naturalidade para escrever”

### Comportamento

- processo produtivo:  
“foi bem produtivo”  
“dou mais atenção à sensação”

- aprendizagem com colegas:  
“aprendi muito nos exercícios em grupo”
- empenho:  
“gostaria de ter me aprofundado mais”

### Contexto

- utilidade do conteúdo trabalhado:  
“me deu ferramentas para compor e interpretar”  
“os exercícios ajudam no desenvolvimento de qualquer músico”,  
“a desconstrução rítmica me abriu novos horizontes”

- metodologia empregada:  
“a abordagem facilitou o aprendizado”  
“desenvolvemos tudo que foi aprendido na prática”
- características da professora:  
cuidadosa, descontraída, motivador

De maneira geral, os comentários foram mais direcionados para a área de contexto, ou seja, foram feitas mais observações sobre o material utilizado, a metodologia apresentada nas aulas, o estilo e dinâmica da professora. Mas os comentários não sugerem um desvio de responsabilidade, e sim uma valorização do contexto no processo de aprendizagem. Após toda a análise do desenvolvimento autorregulatório, conclui-se que os estudantes consideram o contexto como um fator decisivo no processo, mas que a efetiva aprendizagem acontece quando há um envolvimento atento, flexível e motivado por parte de cada estudante.

Quanto a esta valorização do contexto, acredito que o impacto dos desafios contidos nos exercícios rítmicos de Gramani, somado ao ambiente de apoio, igualdade, respeito e alegria, são capazes de promover uma sensação de confiança no nível coletivo que pode gerar um movimento interno, pessoal. Mesmo com todas as diferenças individuais, foi possível traçar o

perfil de uma turma inteira, tivesse ela sete ou vinte e cinco alunos. Mesmo que fosse uma *micro* análise, o contexto era *macro* e nele foi estimulado um processo. Mesmo com a valorização do contexto, houve um equilíbrio entre os comentários em todas as áreas, demonstrando que os alunos estavam atentos aos inúmeros aspectos envolvidos no processo de aprendizagem.

## 6 CONCLUSÃO

Durante as aulas ministradas no período definido da pesquisa, pude perceber claramente o impacto do direcionamento de meta (propósito) na motivação e no comportamento apresentados pelos alunos. Ao mesmo tempo, tive a satisfação de constatar que o contexto proporcionado à aprendizagem (abrangendo normas bem definidas para completar as tarefas solicitadas, os hábitos e a dinâmica da sala de aula, as relações entre os alunos e entre aluno-professor) tem papel fundamental na motivação dos alunos, revertendo-se na capacidade de escolher e adaptar caminhos para manter-se no processo. Conforme foi descrito anteriormente, o impacto dos desafios contidos nos exercícios de Gramani, somado ao ambiente de apoio, igualdade, respeito e alegria, são capazes de promover uma sensação de confiança no nível coletivo que pode gerar um movimento interno, pessoal.

Outro aspecto observado, diz respeito ao processo de aprendizagem proporcionado pela prática dos exercícios propostos, que promoveu, efetivamente, o fortalecimento de *sensações* de durações, medidas e sobreposições de sons, provocadas pelo *movimento* (e a consequente percepção, adquirida e lapidada pelo refinamento destes movimentos); da *atenção*, empregada para disponibilizar os movimentos em favor do discurso sonoro; da *flexibilidade*, necessária para realizar os ajustes de referência e realização, também em favor do material sonoro; de um senso de *divertimento*, inerente aos constantes desafios contidos nos exercícios. Também pude perceber o quanto alguns exercícios de rítmica selecionados exigiram mais da atenção dos alunos, como os exercícios de sobreposição de movimentos (tanto de sobreposição de durações quanto de sobreposição de medidas); mas foram exatamente estes exercícios que promoveram um ganho de qualidade na atenção investida, facilitando o processo sobre novos exercícios.

Através dos dados obtidos no Questionário I, foi possível concluir que os alunos das cinco turmas envolvidas nesta pesquisa (BMTerapia, LicMus 3º e 4º ano, BMPopular 3º e 4º ano), de maneira geral: querem realmente aprender para poder desenvolver-se musicalmente, de preferência enfrentando desafios, e este é um dado que só foi possível obter pela presença constante de desafios nos exercícios de Gramani; demonstram envolver-se com consciência, disposição, confiança e esforço nas tarefas apresentadas (apresenta-se aqui um indício dos exercícios como fator de desenvolvimento autorregulatório); apresentam baixo nível de ansiedade com relação às avaliações exigidas; utilizam algumas estratégias inconscientemente, mas as que foram aprendidas junto aos exercícios são utilizadas de maneira atenta e flexível, para absorver conhecimento e para otimizar o desempenho musical, especialmente voltado para

a expressão pessoal; demonstram alguma dificuldade em ajustar a frequência de estudos, devida a um certo descuido quanto à organização para estudarem sozinhos, mas, em compensação, mostram-se empenhados em estudar em grupo e não se incomodam em pedir ajuda, tanto aos colegas quanto à professora, quando acham necessário.

Através dos dados do Questionário II, foi possível observar que as fases do ciclo da aprendizagem autorregulada (planejamento, monitoramento, controle e reflexão) apresentaram coerência entre si, junto aos alunos das turmas envolvidas. As turmas que apresentaram um índice de planejamento mais alto, mostraram-se mais adaptativas nas fases de monitoramento e controle, ou seja, mostraram um comportamento autônomo junto às exigências da avaliação. Os exercícios de Gramani exigem uma organização prévia das ideias musicais a serem trabalhadas, para que se possa destacar os elementos que estão inseridos e para identificar as próprias dificuldades, e este é um fator que contribuiu na compreensão da relevância da fase de planejamento. A fase de reflexão demonstrou que os alunos estavam conscientes quanto às escolhas feitas, exibindo clareza na relação de investimento de atenção, tempo e energia com as expectativas do próprio desempenho. Estas avaliações reflexivas são de fundamental importância para motivar futuros desempenhos, e foram exploradas na realização de novos desafios a cada novo exercício apresentado.

Ao realizar a análise de dados do Questionário II, pude averiguar a relação entre os dois questionários, pois a leitura sobre os dados obtidos envolvia exatamente os aspectos definidos por escalas do Questionário I. Por exemplo, a questão nº 2 (“Sinto-me confiante para realizar esta avaliação.”) está diretamente ligada à escala de Autoeficácia; se os alunos se mostraram confiantes, a tendência é que tenham demonstrado um equilíbrio na condução da aprendizagem e do desempenho. Foi exatamente o que aconteceu, especialmente com as turmas de 4º ano. Outro exemplo refere-se à presença da escala de Autorregulação da Metacognição, presente em mais da metade das questões do Questionário II, por corresponder às atividades estratégicas presentes nas fases do ciclo da aprendizagem autorregulada, mostrando-se um aspecto que afetou diretamente o grau de objetividade dos estudantes.

Conforme Cleary, Callan e Zimmerman indicam, “nenhuma ferramenta de avaliação é capaz de capturar efetivamente a regulação humana em sua totalidade” (2012, p.16), mas, dentro das limitações da pesquisa, os métodos utilizados forneceram informações sobre o processo regulatório dos estudantes que possibilitam constatar a relação da aprendizagem autorregulada com o material desenvolvido por Gramani.

Esta pesquisa partiu do pressuposto que não existe um fator isolado que comprove, nem explique, por si só, o complexo processo de aprendizagem de cada aluno. A pretensão foi

demonstrar que os exercícios rítmicos de Gramani podem auxiliar os estudantes de música a tornarem-se mais atentos, conscientes, flexíveis, criativos e autônomos em seu desenvolvimento musical, e isto é aprendizagem autorregulada.

O que a soma das teorias da psicologia com a vivência dos exercícios rítmicos me ajudaram a compreender é que, seja qual for o nível de conhecimento que a pessoa já tenha adquirido, se ela acha que esse conhecimento é um elemento fixo, imutável, incontestável, então esta linha de pensamento presente nos exercícios de Gramani é completamente incompatível. Seu trabalho pode desenvolver o processo autorregulado tão necessário na atividade musical, **desde que** a pessoa se permita compreender através de sensações, e consequentes percepções, ou seja, que ela demonstre um comportamento adaptativo. Muitos estudantes demonstram resistência para adaptar-se a perspectivas que são diferentes de seus próprios pontos de vista, mas sempre há a possibilidade de que seja uma resistência inicial e que, com o passar do tempo e a vivência no contexto da disciplina, alguns destes estudantes acabam se abrindo para o processo proposto.

O exercício da rítmica musical de Gramani precisam ser mais explorados nos ambientes de desenvolvimento musical, e espero que esta pesquisa possa contribuir para uma melhor compreensão da qualidade, profundidade e alcance que o material desenvolvido por ele é capaz de promover. O importante é que os professores se mantenham tão atentos no processo de aprendizagem quanto seus alunos, para adequar as estratégias de acordo com as dificuldades apresentadas, sempre visando o desenvolvimento musical flexível e criativo e priorizando a fluência do discurso sonoro. Um ponto fundamental é disponibilizar um ambiente que estimule os estudantes para objetivos de aprendizagem, pois Gramani faz a parte dele ao direcionar os desafios de seus exercícios para a própria pessoa; mais do que qualquer obstáculo, ou mais do que querer ser superior aos outros, a pessoa quer superar a si mesma. Como professores, temos a responsabilidade de acolher as dificuldades de nossos alunos apresentando-lhes ferramentas que possibilitem crescimento pessoal, através de desafios que contribuam para o senso de capacidade pessoal, de expressão criativa, de divertimento sério e verdadeiro, em um contexto estimulante e cooperativo.

O trabalho desenvolvido por Gramani é direcionado à “consciência musical do ritmo” pela constante relação entre micro e macro, pela caracterização de elementos únicos para que seja mais rica a possibilidade de relações, para que a individualidade seja trabalhada em favor de um funcionamento fluente e respeitoso do coletivo. Mostra um caminho que é individual, em descobertas e sensações, porque é coletivo, no sentido mais humano da palavra. Gramani retrata a rítmica como elemento musical, com seus contrapontos e fraseados, apresentando um

painel de combinações e possibilidades que se mostram infinitas, mas é no resgate da atividade musical como divertimento, com toda a seriedade que este termo pode envolver, que ele coloca a rítmica num lugar de verdadeira expressão humana.

Como pesquisadora, os elementos oferecidos pelas teorias da Aprendizagem Autorregulada ampliaram minha perspectiva sobre os elementos envolvidos no processo regulatório, e isto me fez compreender melhor a relevância do trabalho sobre rítmica de Gramani. Ao desenvolver uma atitude musical consciente junto aos elementos rítmicos, de maneira reflexiva e autônoma, Gramani concede ferramentas concretas para a aprendizagem autorregulada. Portanto, mostra-se necessário ampliar as pesquisas sobre seu trabalho, valorizando um material musical consistente e aprofundado de um pesquisador brasileiro.

Como sugestão para futuras pesquisas, acredito que muitas relações ainda podem ser estabelecidas entre música e aprendizagem autorregulada no contexto do ensino superior. A diversidade de peculiaridades contidas nas disciplinas em diferentes cursos de música, em diferentes habilitações, representa um campo imenso a ser estudado. Da mesma forma, espero, com esta pesquisa, contribuir para que mais pesquisas sejam feitas sobre rítmica e aprendizagem autorregulada em diferentes contextos.

## REFERÊNCIAS

- AMES, Carole. Classrooms: Goals, structures, and student motivation. **Journal of educational psychology**, v. 84, n. 3, p. 261-271, 1992.
- BANDURA, Albert.; AZZI, Roberta G. & POLYDORO, Soeli. **Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BARRON, Kenneth E.; HARACKIEWICZ, Judith M. Achievement goals and optimal motivation: Testing multiple goal models. **Journal of personality and social psychology**, v. 80, n. 5, p. 706-722, 2001.
- BRANDIMONTE, Maria; BRUNO, Nicola; COLLINA, Simona. Cognition. **Psychological Concepts: An International Historical Perspective**. Hove, UK: Psychology Press, 2006. Disponível em: <<http://www2.unipr.it/~brunic22/mysite/cogn06.pdf>>. Acesso em: 02 julho 2018.
- CAPLIN, William. Harmony and Meter in the Theories of Simon Sechter. In **Music Theory Spectrum**, v. 2, Spring, 1980.
- CAVALCANTE, Fred S. **Ensino da Rítmica Musical: analisando uma prática pedagógica bem sucedida**. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2685/516.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 19 março 2015.
- CAVALCANTI, Cristina R. P. **Auto-regulação e prática instrumental: um estudo sobre as crenças de auto-eficácia de músicos instrumentistas**. [157 f.] Dissertação (Mestrado em Música). Departamento de Artes, UFPR, Curitiba, 2009. Disponível em: <<http://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/19468/Dissertacao%20-%20Celia%20Regina%20Pires%20Cavalcanti.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 19 março 2015.
- CLEARY, Timothy J.; CALLAN, Gregory L.; ZIMMERMAN, Barry J. Assessing self-regulation as a cyclical, context-specific phenomenon: Overview and analysis of SRL microanalytic protocols. **Education Research International**, v. 2012, 2012.
- CLEARY, Timothy J.; ZIMMERMAN, Barry J. Self-regulation differences during athletic practice by experts, non-experts, and novices. **Journal of Applied Sport Psychology**, v. 13, n. 2, p. 185-206, 2001.
- COHEN, Louis; MANION, Lawrence. Introduction: The nature of inquiry. **Research methods in education**, v. 4, p. 1-43, 1994.
- DALCROZE, Émile Jaques. **Le Rythme, la Musique et l'Éducation**. Ed. Foetisch Frères S.A., Lausanne, 1965.
- DAVID, Ernest; LUSSY, Mathis. **Histoire de la Notation Musicale depuis ses origines**. Heugel et Fils; Paris, 1882.

- DWECK, Carol S.; LEGGETT, Ellen L. A social-cognitive approach to motivation and personality. **Psychological review**, v. 95, n. 2, p. 256-273, 1988.
- DUNCAN, Theresa; MCKEACHIE, Wilbert. The Making of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire. **Educational Psychologist**, v. 40, n. 2, p. 117-128, 2005.
- EFKLIDES, Anastasia. Interactions of Metacognition with Motivation and Affect in Self-Learning: The MASRL Model. **Educational Psychologist**, v.46, n.1, pp.6-25, 2011.
- FIAMINGHI, Luiz H. O (Anti) Método de Rítmica de José Eduardo Gramani: uma proposta para o equilíbrio entre o sensorial e o racional. In SIMPÓSIO DE COMUNICAÇÕES E ARTES MUSICAIS, 8, 2012, Florianópolis. **Anais eletrônicos**. Florianópolis: Universidade do Estado de Santa Catarina, 2012. Disponível em: <<http://www.abcmus.org/documents/SIMCAM8.pdf>>. Acesso em: 07 ago. 2013.
- FOLLMER, D. Jake.; SPERLING, Rayne A. Examining the Role of Self-Regulated Learning Microanalysis in the Assessment of Learners' Regulation. **The Journal of Experimental Education**, 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.1080/00220973.2017.1409184>>. Acesso em: 29 julho 2018.
- FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila. Disponível em: <[http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/lapnex/arquivos/files/Apostila\\_-\\_METODOLOGIA\\_DA\\_PESQUISA\(1\).pdf](http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/lapnex/arquivos/files/Apostila_-_METODOLOGIA_DA_PESQUISA(1).pdf)>. Acesso em: 22 jan. 2016.
- FREIRE, Ricardo E. Relação entre figuras rítmicas e valores numéricos na proporção entre andamentos musicais. XVI CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA (ANPPOM), **Anais**, p. 796-801. Brasília, 2006.
- FRYER, James W.; ELLIOT, Andrew J. Self-regulation of achievement goal pursuit. **Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications**, p. 53-75, 2008.
- GAERTNER, Gilberto. **Psicologia somática aplicada ao esporte de alto rendimento**. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção da Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Tecnológico. Florianópolis, SC, 2002. Disponível em: <<http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/82804>>. Acesso em: 12 dez. 2018.
- GARCIA, Teresa; PINTRICH, Paul R. Regulating motivation and cognition in the classroom: The role of self-schemas and self-regulatory strategies. **Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications**, p. 433-452, 1994.
- GRAMANI, Daniella (Org.). **Rabeca, o som inesperado: uma pesquisa de José Eduardo Gramani**. Ed. Optagraf; São Paulo, 2003.
- GRAMANI, Daniella; CUNHA, Glória P. José Eduardo Gramani: rítmica do Gramani – a consciência musical do ritmo. Em MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (org.). **Pedagogias Brasileiras em Educação Musical**. Ed. InterSaberes; Curitiba, 2016. p.182 – 204.
- GRAMANI, J. Eduardo. **Rítmica**. Ed.Minaz; São Paulo, 1986.



- \_\_\_\_\_. **Rítmica**. Ed.Perspectiva; São Paulo, 1988.
- \_\_\_\_\_. **Rítmica Viva: a consciência musical do ritmo**. Editora da UNICAMP; Campinas, 1996.
- GRAMANI, J. Eduardo; CUNHA GRAMANI, Glória. **Apostila de rítmica: níveis de 1 a 4**. Fundação das Artes de São Caetano do Sul. São Caetano do Sul: s/e, 1977.
- HAN, Cheon-woo. Change and Stability in Achievement Goals Based on Instructional Tasks of a College Classroom. **American Journal of Educational Research**, v. 4, n. 14, p. 999-1007, 2016. Disponível em: <<http://pubs.sciepub.com/education/4/14/3/index.html>>. Acesso em 22 out. 2018.
- HARACKIEWICZ, Judith M.; BARRON, Kenneth E.; ELLIOT, Andrew J. Rethinking achievement goals: When are they adaptive for college students and why? **Educational psychologist**, v. 33, n. 1, p. 1-21, 1998.
- HARACKIEWICZ, Judith M.; SANSONE, Carol. Goals and intrinsic motivation: You can get there from here. **Advances in motivation and achievement: Goals and self-regulation**, v. 7, p. 21-49, 1991.
- HASTY, Christopher. **Meter as rhythm**. Oxford University Press, 1997.
- HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura** (8ª ed.). São Paulo: Perspectiva, 2014.
- LEE, James W. **Dalcroze by another name: Eurythmics in early modern theatre and dance**. 199 f. Tese (Doutorado em Teatro) – Texas Tech University, Lubbock, 2003.
- LEVITIN, Daniel J. **This is your brain on music: the science of a human obsession**. Penguin Randon House LLC; New York, 2006.
- LINNENBRINK, Elizabeth A. The Dilemma of Performance-Approach Goals: The Use of Multiple Goal Contexts to Promote Students' Motivation and Learning. **Journal of educational psychology**, v. 97, n. 2, pp. 197-213, 2005.
- MANTOVANI, Michelle. **O Movimento Corporal Na Educação Musical: influências de Émile Jaques-Dalcroze**. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação Musical) - Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), São Paulo, 2009. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/95169>>. Acesso em: 19 março 2016.
- MCKEACHIE, Wilbert J.; PINTRICH, Paul R.; LIN, Yi-Guang. Teaching learning strategies. **Educational Psychologist**, v. 20, n. 3, p. 153-160, 1985.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- OLIVEIRA, Maxwell F. **Metodologia científica: um manual para a realização de pesquisas em Administração**. Catalão: UFG, 2011. Disponível em: <[https://adm.catalao.ufg.br/up/567/o/Manual\\_de\\_metodologia\\_cientifica\\_-\\_Prof\\_Maxwell.pdf](https://adm.catalao.ufg.br/up/567/o/Manual_de_metodologia_cientifica_-_Prof_Maxwell.pdf)>. Acesso em: 15 nov. 2015.

- OTUTUMI, Cristiane H.V. **Percepção Musical e a escola tradicional no Brasil: reflexões sobre o ensino e propostas para melhoria no contexto universitário**. Tese (Doutorado em Música). Instituto de Artes, Unicamp, 2013. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000912343>>. Acesso em: 27 out. 2015.
- PANADERO, Ernesto. A review of self-regulated learning: six models and four directions for research. **Frontiers in psychology**, v. 8, article 422, 2017.
- PARNCUTT, Richard. A Perceptual Model of Pulse Salience and Metrical Accent in Musical Rhythms. **Music Perception: An Interdisciplinary Journal**, v. 11, n.4, Summer, p. 409-464, 1994.
- PINTRICH, Paul et. Al. **A Manual for the Use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)**, 1991. Disponível em: <<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED338122.pdf>>. Acesso em: 22 fev. 2016.
- PINTRICH, Paul R. The role of goal orientation in self-regulated learning. **Handbook of self-regulation**, p. 451-502. Academic Press, 2000a.
- PINTRICH, Paul R. Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. **Journal of educational psychology**, v. 92, n. 3, p. 544-555, 2000b.
- PINTRICH, Paul R.; SCHUNK, Dale H. **Motivation in education: Theory, research, and applications**. Prentice Hall, 1996.
- RIBEIRO, Alexandre P.; COELHO, Marcelo P. Medida e Desmedida na Rítmica de José Eduardo Gramani. Em **Música em Perspectiva**, v.4, n.2, setembro 2011.
- RIBEIRO, Bianca. **Do Tactus ao Pulso: a Rítmica de Gramani na Confluência do Tempo Sentido e Medido**. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade do Estado de Santa Catarina UDESC. Florianópolis, SC, 2017.
- RODRIGUES, Indionei. **O gesto pensante: a proposta de educação rítmica polimétrica de José Eduardo Gramani**. Dissertação (Mestrado) - Escola de Comunicação e Artes da Universidade Estadual de São Paulo, Departamento de Música. São Paulo, SP, 2011.
- SACHS, Curt. **Rhythm and Tempo: a study in music history**. Norton; New York, 1953.
- SANDRONI, Carlos. **Feitiço Decente: transformações do samba no Rio de Janeiro, 1917-1933**. Ed. Jorge Zahar; Rio de Janeiro, 2001.
- SANTOS, Jâmison S. Q. **Autorregulação e prática deliberada: um estudo com alunos em cursos de bacharelado em violão**. Salvador, BA: 2017. [118 f]. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Bahia, Escola de Música, 2017.
- SCHUNK, Dale. Self-Regulated Learning: The Educational Legacy of Paul R. Pintrich. **Educational Psychologist**, v. 40, n. 2, p. 85-94, 2005.

- SCHUNK, Dale H.; USHER, Erica. L. Barry J. Zimmerman's theory of self-regulated learning. **Applications of self-regulated learning across diverse disciplines: A tribute to Barry J. Zimmerman**, p. 1-28, 2013.
- SELLTIZ, C., WRIGHTSMAN, L.S., COOK, S. **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. Volume 1. Delineamentos de pesquisa. São Paulo. E.P.U, 1976.
- SILVA, Camilla dos Santos. **Ensino de instrumento - violão - nos cursos de licenciatura em música: uma proposta a partir da autorregulação da aprendizagem**. 2016. 1 recurso online (109 p.). Dissertação (mestrado). Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/reposip/321127>>. Acesso em: 10 dez. 2018.
- STRAWINSKY, Igor; CRAFT, Robert. **Conversas com Igor Stravinsky**. Editora Perspectiva, 1984.
- VELOSO, Flávio D. D. **Autorregulação da aprendizagem instrumental: um estudo de caso com uma percussionista**. 1 recurso online. Dissertação (mestrado em música). Departamento de Artes, UFPR, Curitiba, 2018. Disponível em: <<https://hdl.handle.net/1884/59528>>. Acesso em: 19 fev. 2019.
- VIEIRA JUNIOR, Luis Antonio B. **Ele ensinava o básico e nós buscávamos a perfeição: estratégias de autorregulação da aprendizagem musical em uma banda de música escolar**. [102 f.]Dissertação (Mestrado em Música). Universidade de Brasília, Brasília, 2017. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/23757>>. Acesso em: 05 abril 2016.
- WOLTERS, Christopher A. Self-regulated learning and college students' regulation of motivation. **Journal of educational psychology**, v. 90, n. 2, p. 224-235, 1998.
- WOLTERS, Christopher A. **Self-regulated learning and the 21st century competencies**. Universidad de Houston: Department of Educational Psychology, 2010. Disponível em: <[http://www.hewlett.org/uploads/Self\\_Regulated\\_Learning\\_\\_21st\\_Century\\_Competencies.pdf](http://www.hewlett.org/uploads/Self_Regulated_Learning__21st_Century_Competencies.pdf)>. Acesso em: 30 março 2017.
- WOLTERS, Christopher A.; PINTRICH, Paul R.; KARABENICK, Stuart A. **Assessing Academic Self-Regulated Learning**. National Institutes of Health, 2003. Disponível em: <<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.120.1476&rep=rep1&type=pdf>>. Acesso em: 05 março 2016.
- WOLTERS, Christopher A.; YU, Shirley L.; PINTRICH, Paul R. The relation between goal orientation and students' motivational beliefs and self-regulated learning. **Learning and individual differences**, v. 8, n. 3, p. 211-238, 1996.
- ZIMMERMAN, Barry J. Self-efficacy: an essential motive to learn. **Contemporary Educational Psychology**, v. 25, n. 1, p. 82-91, 2000.
- ZIMMERMAN, Barry J. A Social Cognitive View of Self-Regulated Academic Learning. **Journal of Educational Psychology**, 0022-0663, Vol. 81, Issue 3, September 1, 1989.

ZIMMERMAN, Barry J.; CAMPILLO, Magda. Motivating self-regulated problem solvers. **The psychology of problem solving**, pp. 233-262. New York, NY: Cambridge University Press. 2003.

ZIMMERMAN, Barry J.; KITSANTAS, Anastasia. Developmental phases in self-regulation: Shifting from process goals to outcome goals. **Journal of educational psychology**, v. 89, n. 1, p. 29-36, 1997.

ZIMMERMAN, Barry J.; MOYLAN, Adam R. Self-regulated learning: Where motivation and metacognition intersect. **Handbook of metacognition in education**, p. 311-328. New York: Routledge, 2009.

## ANEXO

**THE MOTIVATED STRATEGIES FOR LEARNING QUESTIONNAIRE**  
**QUESTIONÁRIO SOBRE ESTRATÉGIAS MOTIVADAS PARA APRENDIZAGEM**

*PART A. MOTIVATION*

## PARTE A. MOTIVAÇÃO

*The following questions ask about your motivation for and attitudes about this class.*

***Remember there are no right or wrong answers, just answer as accurately as possible. Use the scale below to answer the questions. If you think the statement is very true of you, circle 7; if a statement is not all true of you, circle 1. If the statement is more or less true of you, find the number between 1 and 7 that best describes you.***

As questões que se seguem são sobre sua motivação e suas atitudes em relação a esta disciplina. **Lembre-se que não existem respostas certas ou erradas, apenas responda o mais precisamente possível.** Use a escala abaixo para responder às questões. Se você concorda plenamente com a afirmação, circule 7; se você discorda totalmente da afirmação, circule 1. Caso você concorde em termos com a afirmação, encontre o número entre 1 e 7 que melhor possa descrever você.

1	2	3	4	5	6	7
<i>not at all true of me</i>						<i>very true of me</i>
discordo totalmente						concordo plenamente

*1. In a class like this, I prefer course material that really challenges me so I can learn new things.*

Em uma matéria como esta, eu prefiro um conteúdo que realmente me desafie, assim posso aprender coisas novas.

*2. If I study in appropriate ways, then I will be able to learn the material in this course.*

Se eu estudar de maneira adequada, estarei apto(a) a aprender o conteúdo desta disciplina.

*3. When I take a test I think about how poorly I am doing compared with other students.*

Quando faço uma prova, fico pensando o quão mal estou indo em comparação aos outros alunos.

*4. I think I will be able to use what I learn in this course in other courses.*

Acho que serei capaz de utilizar o que aprendo nesta disciplina em outras disciplinas.

5. *I believe I will receive an excellent grade in this class.*

Acredito que eu vá receber uma nota excelente nesta matéria.

6. *I'm certain I can understand the most difficult material presented in the readings for this course.*

Tenho certeza de que eu posso compreender o conteúdo mais difícil apresentado nos textos desta disciplina.

7. *Getting a good grade in this class is the most satisfying thing for me right now.*

Conseguir uma boa nota nesta matéria é a melhor coisa para mim neste momento.

8. *When I take a test I think about items on other parts of the test I can't answer.*

Quando eu faço uma prova, fico pensando nos itens de outros trechos da prova que eu não consigo responder.

9. *It is my own fault if I don't learn the material in this course.*

É culpa minha se eu não aprendo o conteúdo desta disciplina.

10. *It is important for me to learn the course material in this class.*

É importante para mim que eu aprenda o conteúdo desta matéria.

11. *The most important thing for me right now is improving my overall grade point average, so my main concern in this class is getting a good grade.*

A coisa mais importante para mim agora é melhorar minha média geral, ou seja, minha principal preocupação nesta matéria é conseguir uma boa nota.

12. *I'm confident I can learn the basic concepts taught in this course.*

Estou certo de que eu posso aprender os princípios básicos ensinados nesta disciplina.

13. *If I can, I want to get better grades in this class than most of the other students.*

Se eu puder, quero tirar notas melhores nesta matéria que a maioria dos outros alunos.

14. *When I take tests I think of the consequences of failing.*

Quando eu faço provas, fico pensando nas consequências do meu mau desempenho.

15. *I'm confident I can understand the most complex material presented by the instructor in this course.*

Estou confiante que eu consigo compreender o conteúdo mais complexo apresentado pelo professor nesta disciplina.

16. *In a class like this, I prefer course material that arouses my curiosity, even if it is difficult to learn.*

Em uma matéria como esta, prefiro um conteúdo que desperte minha curiosidade, mesmo que seja difícil de aprender.

17. *I am very interested in the content area of this course.*

Estou muito interessado(a) na área desta disciplina.

18. *If I try hard enough, then I will understand the course material.*

Se eu me esforçar o suficiente, então irei compreender o conteúdo da disciplina.

19. *I have an uneasy, upset feeling when I take an exam.*

Tenho uma sensação incômoda, ruim, quando faço uma prova.

20. *I'm confident I can do an excellent job on the assignments and tests in this course.*

Estou confiante que eu posso ir muito bem nos trabalhos e provas nesta disciplina.

21. *I expect to do well in this class.*

Espero ir bem nesta matéria.

22. *The most satisfying thing for me in this course is trying to understand the content as thoroughly as possible.*

A melhor coisa para mim nesta disciplina é tentar compreender o conteúdo o máximo possível.

23. *I think the course material in this class is useful for me to learn.*

Eu acho que o conteúdo desta disciplina é útil para mim.

24. *When I have the opportunity in this class, I choose course assignments that I can learn from even if they don't guarantee a good grade.*

Quando tenho oportunidade nesta matéria, escolho trabalhos com os quais eu possa aprender, mesmo que eles não me garantam uma boa nota.

25. *If I don't understand the course material, it is because I didn't try hard enough.*

Se eu não entendo o conteúdo da disciplina, é porque não me esforcei o bastante.

26. *I like the subject matter of this course.*

Gosto do assunto desta disciplina.

27. *Understanding the subject matter of this course is very important to me.*

É muito importante para mim compreender o assunto desta disciplina.

28. *I feel my heart beating fast when I take an exam.*

Sinto meu coração bater mais rápido quando faço uma prova.

29. *I'm certain I can master the skills being taught in this class.*

Estou certo de que posso dominar as habilidades ensinadas nesta matéria.

30. *I want to do well in this class because it is important to show my ability to my family, friends, employer, or others.*

Quero ir bem nesta matéria porque é importante para mim mostrar minha capacidade para minha família, amigos, chefe ou outros.

31. *Considering the difficulty of this course, the teacher, and my skills, I think I will do well in this class.*

Considerando a dificuldade desta disciplina, o(a) professor(a), e minhas habilidades, acho que eu irei bem nesta matéria.



**PART B: LEARNING STRATEGIES**

**PARTE B: ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM**

*The following questions ask about your learning strategies and study skills for this class. Again, there are no right or wrong answers. Answer the questions about how you study in this class as accurately as possible. Use the same scale to answer the remaining questions. If you think the statement is very true of you, circle 7; if a statement is not all true of you, circle 1. If the statement is more or less true of you, find the number between 1 and 7 that best describes you.*

As questões que se seguem são sobre suas estratégias de aprendizagem e suas habilidades de estudo em relação a esta disciplina. **Novamente, não existem respostas certas ou erradas. Responda as questões sobre como você estuda nesta disciplina o mais precisamente possível.** Use a mesma escala para responder as questões restantes. Se você concorda plenamente com a afirmação, circule 7; se você discorda totalmente da afirmação, circule 1. Caso você concorde em termos com a afirmação, encontre o número entre 1 e 7 que melhor possa descrever você.

1	2	3	4	5	6	7
<i>not at all true of me</i>						<i>very true of me</i>
discordo totalmente						concordo plenamente

32. *When I study the readings for this course, I outline the material to help me organize my thoughts.*

Quando estudo os textos para esta matéria, eu sublinho o material para ajudar a organizar minhas ideias.

33. *During class time I often miss important points because I'm thinking of other things.*

Durante as aulas, eu geralmente perco pontos importantes porque fico pensando em outras coisas.

34. *When studying for this course, I often try to explain the material to a classmate or friend.*

Quando estudo para esta disciplina, geralmente tento explicar o conteúdo para um(a) colega ou amigo(a).

35. *I usually study in a place where I can concentrate on my course work.*

Eu geralmente estudo em um local onde possa me concentrar na minha tarefa.

36. *When reading for this course, I make up questions to help focus my reading.*

Quando estou lendo textos para esta disciplina, invento perguntas para ajudar a manter o foco na minha leitura.

37. *I often feel so lazy or bored when I study for this class that I quit before I finish what I planned to do.*

Eu geralmente me sinto tão preguiçoso(a) ou entediado(a) quando estudo para esta matéria, que eu desisto antes de terminar o que havia planejado fazer.

38. *I often find myself questioning things I hear or read in this course to decide if I find them convincing.*

Muitas vezes me vejo questionando coisas que eu ouço ou leio nesta disciplina, para decidir se eu as acho convincentes.

39. *When I study for this class, I practice saying the material to myself over and over.*

Quando estudo para esta disciplina, fico falando o conteúdo para mim mesmo(a) várias vezes.

40. *Even if I have trouble learning the material in this class, I try to do the work on my own, without help from anyone.*

Mesmo que eu tenha problema em aprender o conteúdo desta matéria, procuro fazer o trabalho sozinho(a), sem pedir ajuda a ninguém.

41. *When I become confused about something I'm reading for this class, I go back and try to figure it out.*

Quando me sinto confuso(a) sobre algo que estou lendo para esta matéria, volto atrás e procuro entender.

42. *When I study for this course, I go through the readings and my class notes and try to find the most important ideas.*

Quando estudo para esta disciplina, reviso o material trabalhado e minhas anotações, procurando encontrar as ideias mais importantes.

43. *I make good use of my study time for this course.*

Faço um bom uso do meu tempo de estudo para esta disciplina.

44. *If course readings are difficult to understand, I change the way I read the material.*

Se os textos são difíceis de entender, mudo a maneira como estou lendo.

45. *I try to work with other students from this class to complete the course assignments.*

Procuro fazer os trabalhos desta matéria com outros alunos.

46. *When studying for this course, I read my class notes and the course readings over and over again.*

Quando estudo para esta disciplina, releio minhas anotações e os textos várias vezes.

47. *When a theory, interpretation, or conclusion is presented in class or in the readings, I try to decide if there is good supporting evidence.*

Quando um conceito, interpretação ou conclusão é apresentado(a) em aula ou nos textos, procuro decidir se existe um bom embasamento.

48. *I work hard to do well in this class even if I don't like what we are doing.*

Eu me esforço para ir bem nesta matéria, mesmo que eu não goste do que estamos fazendo.

49. *I make simple charts, diagrams, or tables to help me organize course material.*

Faço resumos e/ou tabelas para me ajudar a organizar o conteúdo desta disciplina.

50. *When studying for this course, I often set aside time to discuss course material with a group of students from the class.*

Quando estudo para esta disciplina, geralmente deixo um tempo para discutir o conteúdo com um grupo de alunos da sala.

51. *I treat the course material a starting point and try to develop my own ideas about it.*

Encaro o conteúdo da disciplina como um ponto de partida e procuro desenvolver minhas próprias ideias sobre ele.

52. *I find it hard to stick to a study schedule.*

Acho difícil ficar preso a um horário de estudo.

53. *When I study for this class, I pull together information from different sources, such as lectures, readings, and discussions.*

Quando estudo para esta matéria, reúno informações de diferentes fontes, como palestras, aulas, textos e debates.

54. *Before I study new course material thoroughly, I often skim it to see how it is organized.*

Antes de estudar um material novo da disciplina por completo, geralmente dou uma folheada para ver como ele está organizado.

55. *I ask myself questions to make sure I understand the material I have been studying in this class.*

Faço perguntas para mim mesmo(a), para ter certeza de que estou entendendo o material que tenho estudado para esta matéria.

56. *I try to change the way I study in order to fit the course requirements and the instructor's teaching style.*

Procuro mudar a maneira como estudo a fim de me adaptar às exigências da disciplina e ao estilo de ensino do(a) professor(a).

57. *I often find that I have been reading for this class but don't know what it was all about.*

Geralmente percebo que venho estudando para esta disciplina, mas não sei do que se tratava.

58. *I ask the instructor to clarify concepts I don't understand well.*

Faço perguntas ao(à) professor(a) para esclarecer conceitos que não entendi bem.

59. *I memorize key words to remind me of important concepts in this class.*

Memorizo palavras-chave para me lembrar de conceitos importantes nesta disciplina.

60. *When course work is difficult, I either give up or only study the easy parts.*

Quando um trabalho é difícil, ou eu desisto ou eu só estudo as partes fáceis.

61. *I try to think through a topic and decide what I am supposed to learn from it rather than just reading it over when studying for this course.*

Quando estudo para esta disciplina, procuro refletir sobre um tópico e perceber o que eu deveria aprender com ele, ao invés de somente ler do início ao fim.

62. *I try to relate ideas in this subject to those in other courses whenever possible.*

Sempre que possível, procuro relacionar ideias deste assunto com aquelas de outras disciplinas.

63. *When I study for this course, I go over my class notes and make an outline of important concepts.*

Quando estudo para esta disciplina, reviso minhas anotações e sublinho os conceitos importantes.

64. *When reading for this class, I try to relate the material to what I already know.*

Quando estou lendo para esta matéria, procuro relacionar o conteúdo com o que já sei.

65. *I have a regular place set aside for studying.*

Tenho um local separado para estudar.

66. *I try to play around with ideas of my own related to what I am learning in this course.*

Procurо brincar com minhas próprias ideias relacionadas ao que estou aprendendo nesta disciplina.

67. *When I study for this course, I write brief summaries of the main ideas from the readings and my class notes.*

Quando estudo para esta disciplina, escrevo pequenos resumos dos elementos principais a partir dos textos e das minhas anotações.

68. *When I can't understand the material in this course, I ask another student in this class for help.*

Quando não consigo entender o conteúdo desta disciplina, peço ajuda a outro(a) aluno(a) da turma.

69. *I try to understand the material in this class by making connections between the readings and the concepts from the lectures.*

Procuro compreender o conteúdo desta disciplina fazendo conexões entre os textos e os conceitos apresentados em aula.

70. *I make sure that I keep up with the weekly readings and assignments for this course.*

Certifico-me de estar em dia com as leituras semanais e os trabalhos para esta disciplina.

71. *Whenever I read or hear an assertion or conclusion in this class, I think about possible alternatives.*

Sempre que leio ou escuto uma afirmação ou conclusão nesta disciplina, penso sobre alternativas possíveis.

72. *I make lists of important items for this course and memorize the lists.*

Faço listas de elementos importantes desta disciplina e as memorizo.

73. *I attend this class regularly.*

Frequento esta disciplina regularmente.

74. *Even when course materials are dull and uninteresting, I manage to keep working until I finish.*

Mesmo quando o conteúdo desta disciplina é enfadonho e desinteressante, eu procuro seguir trabalhando até terminá-lo.

75. *I try to identify students in this class whom I can ask for help if necessary.*

Procuro identificar estudantes nesta turma para quem eu possa pedir ajuda, se necessário.

76. *When studying for this course I try to determine which concepts I don't understand well.*

Quando estudo para esta disciplina, procuro identificar quais conceitos não compreendo bem.

77. *I often find that I don't spend very much time on this course because of other activities.*

Sempre acho que não invisto muito tempo nesta disciplina por causa de outras atividades.

78. *When I study for this class, I set goals for myself in order to direct my activities in each study period.*

Quando estudo para esta matéria, estabeleço objetivos para direcionar minhas atividades em cada período de estudo.

79. *If I get confused taking notes in class, I make sure I sort it out afterwards.*

Se eu me confundo fazendo anotações durante a aula, certifico-me de esclarecê-las mais tarde.

80. *I rarely find time to review my notes or readings before an exam.*

Raramente encontro tempo para revisar minhas anotações ou textos antes de uma prova.

81. *I try to apply ideas from course readings in other class activities such as lecture and discussion.*

Procurro aplicar ideias dos textos em outras atividades desta disciplina, como as próprias aulas e os debates.